

GiF:online

Giessener Fremdsprachendidaktik: online 9

Jessica Böcker, Constanze Saunders,
Lennart Koch & Michael Langner (Hrsg.)

Beratung und Coaching zum Fremdsprachenlernen – Konzepte, Qualitätssicherung, praktische Erfahrungen

**Beiträge zu einer Arbeitstagung
(Hannover 2015)**

Beratung und Coaching zum Fremdsprachenlernen – Konzepte, Qualitätssicherung, praktische Erfahrungen. Beiträge zu einer Arbeitstagung (Hannover 2015)

GIESSENER FREMDSPRACHENDIDAKTIK: ONLINE 9

Herausgegeben von Eva Burwitz-Melzer, Hélène Martinez, Franz-Joseph Meißner

Jessica Böcker, Constanze Saunders,
Lennart Koch & Michael Langner
(Hrsg.)

Beratung und Coaching zum Fremdsprachenlernen – Konzepte, Qualitätssicherung, praktische Erfahrungen

Beiträge zu einer Arbeitstagung
(Hannover 2015)

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie. Detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.de> abrufbar.



Diese Veröffentlichung ist im Internet unter folgender Creative-Commons-Lizenz publiziert: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

ISBN: 978-3-944682-23-5

URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hebis:26-opus-125969>

Inhaltsverzeichnis

Michael Langner:

Sprachlernberatung – zwischen gestern und morgen. Und wo ist das Heute?..... 1

Jessica Böcker & Constanze Saunders:

Sektion 1: Konzepte und Forschung. Konzeptdifferenzierung, wissenschaftliche Fundierung, Forschungsmethoden und –ergebnisse 21

Lennart Koch:

Reziprozität und Beratung 27

Alexis Feldmeier & Stefan Markov:

Lernerautonomieförderung durch Sprachlerncoaching im Bereich DaZ..... 49

Constanze Saunders:

Online-Sprachlernberatung. Eine longitudinale Aktionsforschungsstudie..... 69

Christoph Lehker:

Sprachlernberatung DaF. Ein institutionell verankertes Konzept..... 89

Karin Kleppin & Enke Spänkuch:

Sektion 2: Qualitätssicherung. Standards, Ausbildung, Evaluation..... 105

Katharina Grenningloh & Maria Meyer-Wehrmann:

Regionale Vernetzung von Sprachlernberatern. Entwicklung eines Konzepts am Beispiel des Regionaltreffens NRW 113

Tomasz Rajewicz:

Sprachlern-Peer-Tutoren/Tutorinnen. Ein Ausbildungskonzept 131

Enke Spänkuch:

Der berufsbegleitende Zertifikatskurs „Coaching für Fremdsprachenlernende“. Konzeption einer Ausbildung an der Ruhr-Universität Bochum 145

Manja Gerlach & Dorothea Spaniel-Weise unter Mitarbeit von Martina Lau:

Maßnahmen der Qualitätssicherung zum Sprachenlernen im Online-Tandem Tutorielle Begleitung im EU-Tandemprojekt „L3TaSk“ 161

Maria Muallem & Monika Schelm:

Sektion 3: Praxis. Berichte, Erfahrungen, Austausch..... 175

Astrid Buschmann-Göbels & Annette Jahnke:

Meet the Needs. Lernberatung heterogener Lerngruppen zwischen individuellen Bedürfnissen und fachlichen Anforderungen..... 179

Huizi Yan:

Sprachlern-Coaching für chinesische Studierende an der Ruhr-Universität Bochum. Ein Forschungsprojekt zur Unterstützung selbstgesteuerten Lernens der deutschen Sprache 199

Christina Klempel:

Möglichkeiten der Entwicklung von Sprachlernkompetenz in der Sprachlernberatung 213

Autoren 229

Sprachlernberatung – zwischen gestern und morgen

Und wo ist das Heute?

Michael Langner

1 Zum Einstieg

Dieser Beitrag ist im besten Sinne hybrid! Er leitet einen Band ein, der verschiedene Beiträge der Fachtagung „Sprachlernberatung, Sprachlerncoaching, Sprachmentoring: Qualitätssicherung und wissenschaftliche Fundierung“ vereint, die im Juli 2015 an der Leibniz Universität Hannover stattgefunden hat. Zusätzlich beinhaltet er Ausführungen, die ich in meinem eigenen programmatischen Beitrag auf der Tagung vorgetragen habe. Abschließend werden in ihm Ausblicke in die Zukunft thematisiert, die am Tagungsschluss diskutiert wurden.

2 Das Gestern und Heute – zum Inhalt dieses Bandes

In diesem Abschnitt gehe ich auf den Eröffnungsvortrag von Marina Mozzon-McPherson ein und skizziere dann kurz die Inhalte der Tagung anhand der drei Sektionen.

2.1 Eröffnungsvortrag

Den Einstieg bildete der Eröffnungsvortrag von Marina Mozzon-McPherson von der University of Hull. Ihr Beitrag war in seiner Programmatik hervorragend für den Einstieg geeignet, da er eine große Bandbreite von Fragestellungen aufgriff, die mit dem Tagungsthema zusammenhängen.

Zusätzlich wurde deutlich, was wir im Beratungsalltag möglicherweise schnell vergessen: Dass für Sprachlernberatung (oder wie wir es auch nennen wollen) das Grundmedium Sprache ist, und damit eine Problematik hinsichtlich Zielsprache und Beratungssprache besteht. Da Mozzon-McPhersons zentraler Beitrag in den Einleitungen zu den Sektionen nicht direkt aufgegriffen wird, möchte ich hier vier Kerninformationen daraus aufnehmen, die meiner Meinung nach hervorragend geeignet sind, die Diskussion um den Rahmen eines Konzepts bzw. verschiedener Konzepte von Lernberatung zu skizzieren. Dabei werde ich diese Informationen teilweise mit Anmerkungen aus dem Tagungszusammenhang kommentieren:

- a) **Beraterrollen:** Ausgehend vom Englischen skizzierte sie die Rollen, die der beratenden Person im Zusammenhang von Lernberatung zufallen können: vom *adviser*-Ratgeber über den *learning support officer*-Studienberater bis hin zum *mentor*-Vordenker. Die jeweils einzunehmende Rolle bestimmt sich aus der Funktion der Beratung und aus den Bedürfnissen und Ansprüchen der zu beratenden Person.
Anmerkung: Vermutlich sind die möglichen unterschiedlichen Beraterrollen eine der Ursachen für die Differenzierung zwischen Beratung und Coaching.

- b) **Autonomie:** Welches Konzept von Autonomie liegt der jeweiligen Beratungsinstitution zugrunde? Die Referentin stellte eine Vielfalt von Modellen vor, die derzeit diskutiert werden.

Anmerkungen: Vielleicht ist es sehr schwierig, hier Entscheidungen zu treffen, da der Begriff der Autonomie inzwischen fast schon inflationär gebraucht wird (vgl. z. B.: Schmenk 2008). Dennoch halte ich das Nachdenken über Autonomie für einen Beratungsansatz für zentral. Da finden wir ganz früh Holec (1980), dessen Aussagen zur Autonomie aber – trotz des Titels – nicht eigentlich spezifisch fürs Fremdsprachenlernen sind, dann Little (1991), der Holec's Definition erweitert und dann zu Beginn des 21. Jahrhunderts unterschiedlichste Definitionen, die sich aber alle auf das Fremdsprachenlernen beziehen. Einen sehr guten Überblick bietet Koch 2013.

Eigenverantwortung: Vielleicht ist dieser Begriff weniger „Slogan“ als der der Autonomie?! Henri Holec betonte noch zu Beginn des 21.

Jahrhunderts in einem persönlichen Gespräch, dass er den Begriff „autoresponsabilité“ (Selbstverantwortlichkeit) für klarer hielt. Mozzon-McPherson erwähnt diese Eigenverantwortung als Selbst-Verantwortung in ihrem Abschnitt „Schlüsselprinzipien der Sprachlernberatung“, wodurch die Bedeutsamkeit dieses Begriffs deutlich wird. Hier berührt sich das Konzept auch mit dem Ansatz des Soziokonstruktivismus, der davon ausgeht, dass Lernen eigentlich nur gelingen kann, wenn der/die Lerner/in erkennt, dass er oder sie für den Lernprozess und den Erfolg selbst verantwortlich ist! Aber der Weg dahin ist steinig und selten allein zu finden.

- c) **Beratungswerkzeuge:** Beratungen finden nicht im luftleeren Raum statt, sie benötigen Transparenz, die durch verschiedene Werkzeuge hergestellt werden kann. Außerdem braucht es sogenannte „vorentlastende“ Dokumente, da Beratungszeit teuer und dementsprechend kostbar ist. Sehr hilfreich in diesem Zusammenhang sind Dokumente, die den Lernenden über Ressourcen, Strategien etc. schon im Vorfeld informieren. Ein zentrales Werkzeug für Sprachlernberatung ist der sogenannte „Lernvertrag“ – bei Mozzon-McPherson „Lernvereinbarung“ genannt.

Anmerkung: Solche Dokumente dienen einerseits der planenden Vorbereitung der beratenden Person, andererseits der vorbereitenden Auseinandersetzung des/der Lernenden mit den Besonderheiten des Konzepts. Somit kann die wertvolle Beratungszeit effizient eingesetzt werden.

- d) **Fähigkeiten (skills):** Für Lernberatung brauchen beide Partner eine Reihe von Fähigkeiten, die Mozzon-McPherson in *macro-* und *micro-skills* unterteilt (Beispiele für *macro-skills*: initiieren, Ziele setzen, begleiten/führen; für *micro-skills*: teilnehmen, bestätigen, Anteil nehmen, ...). Durch die Formulierung mittels 3 Verben wird der aktive Charakter dieser Fähigkeiten besonders deutlich. Perspektivisch wäre es interessant, zu analysieren, welche dieser Fähigkeiten für beide Partner notwendig sind und welche für nur eine Seite der Dyade.

Anmerkung: Diese Fähigkeiten betreffen auch die häufig gestellte Frage nach der Beschreibung geeigneter Beraterpersönlichkeiten.¹

¹ Vielleicht sollten wir statt des Begriffs „Fähigkeiten“, den Mozzon-McPherson benutzt, eher von „Fertigkeiten“ oder „Kompetenzen“ sprechen.

Nicht unbedingt wichtig als Elemente eines Rahmens für Konzepte zur Sprachlernberatung, dennoch aber zentral für die Weiterentwicklung solcher Konzepte sind die Ausblicke, die Mozzon-McPherson gewährte. Sie betonte, es brauche Fachexpertise als Berater/in, die unterschiedlich erworben werden könne. Sei es durch Ausbildung, durch Weiterbildung, aber auch durch Netzworkebildung für einen Austausch unter Lernberatern/innen, also einen Weg hin zu Praxisgemeinschaften. Weitere ernst zu nehmende Anregungen: Eine Datenbank mit aufgezeichneten Beratungsstunden (zur angewandten Forschung!), die Erstellung eines Verhaltenskodex mit Normen und Werten von Beratenden im professionellen Feld und eine Bestandsaufnahme von Institutionen mit Sprachlernberatung in Europa.²

2.2 Die Tagung

Die Tagung war in drei Sektionen gegliedert, die unterschiedliche Aspekte des Tagungsthemas aufgriffen. Der Titel der **Sektion 1 „Konzepte: Trennschärfe, wissenschaftliche Fundierung, Forschungsergebnisse“** verweist auf ein Grundproblem des Bereiches Sprachlernberatung. Bis heute besteht noch keine klare Differenzierung zwischen den grundlegenden Konzepten, die im Haupttitel der Tagung auftreten: Sprachlernberatung, Sprachlerncoaching, Sprachmentoring. Auch wenn z. B. der Eröffnungsvortrag eine ganze Reihe von Elementen für eine Differenzierung aufzeigte und auch im einführenden Input zur Sektion die Thematik aufgegriffen wurde (vgl. Böcker & Saunders i. d. B.) gibt es bis heute nur wenige Beiträge mit klaren Definitionen. Eine Ausnahme ist Kleppin & Spänkuch (2014), die ausgehend von spezifischen Autonomiekonzepten

² Eine kleine Pilotstudie im deutschsprachigen Raum hat der Autor gemeinsam mit Bärbel Kühn durchgeführt; die Ergebnisse werden demnächst publiziert (Langner & Kühn, voraus. 2017)

Sprachlernberatung und Sprachlerncoaching definieren. Dies geschieht eher normsetzend; was bis heute aber fehlt, ist ein deskriptiver und empirischer Zugriff: Wie wird Lernberatung in welcher Institution durchgeführt? Ein erster Versuch hierzu ist Langner & Kühn (voraus. 2017). So beschäftigten sich die Beiträge in dieser Sektion eher mit den weiteren Schwerpunkten der Sektion.

Die **Sektion 2: „Qualitätssicherung: Standards, Ausbildung, Evaluation“** griff einen wichtigen Aspekt auf, der für einen Ansatz, der schon bald dreißigjährig ist, mehr denn je notwendig ist. Nachdem sich Sprachlernberatung inzwischen wohl etabliert hat, braucht es eine qualitative Konsolidierung. Dazu gehört ganz sicher der Bereich Ausbildung, aber da wir derzeit aus finanziellen Gründen kaum Ausbaumöglichkeiten an Hochschulen und Universitäten haben, um Ausbildungsmodule einzurichten, bedarf es wohl eher noch Fort- und Weiterbildung und ganz sicher noch stärkere Vernetzungen, um zu vergleichbaren Standards zu gelangen. Diese Problematik wurde auch bei der schon erwähnten Pilotstudie von Langner & Kühn deutlich. In nur ganz wenigen Fällen werden an Institutionen z. B. ausgebildete Lernberater/innen eingesetzt, häufig sind es Mitarbeiter/innen mit Unterrichtserfahrung und Interesse an Lernberatung und in einigen Fällen wird in der Umfrage auf interne Schulung verwiesen.

Die **Sektion 3 „Praxis: Berichte, Erfahrungen, Austausch“** umfasste praxisbezogene Berichte, die aber durchaus Bezüge zu den beiden anderen Sektionen herstellten. Es ist ja genau diese Praxis, die über viele Jahre unsere Fachtagungen und den professionellen Austausch so lebendig gehalten hat.

Ich sehe in dieser Einleitung davon ab, auf die einzelnen Beiträge in diesem Band einzugehen, da für jede Sektion ein einleitender Text der Sektionsleitungen vorliegt, der die in diesen Band aufgenommen Beiträge kurz vorstellt.

Vorläufiges Fazit: Wenn man die Ausführungen im Eröffnungsvortrag ernst nimmt und verschiedene Anregungen aus den hier publizierten Beiträgen berücksichtigt, haben wir eine hervorragende Basis, um z. B. auf einer nächsten Fachtagung tatsächlich Sprachlernberatung und verwandte Konzepte zu definieren, verschiedene Ansätze theoretisch fundierter zu benennen und darauf aufbauend Weiterbildungsangebote zu erstellen. Eine europaweite Vernetzung wäre zukünftig auch wünschenswert.

3 Die Herausforderungen von heute

Lernberatung ist die Unterstützung bei der Planung, Durchführung und Umsetzung eines Lernprojekts. Sie zielt darauf ab, Lernen zu ermöglichen, den Lernprozess zu optimieren und die Umsetzung des Gelernten zu unterstützen. Lernberatung zielt nicht in erster Linie auf die Vermittlung fachlicher Kenntnisse, sondern hilft den Ratsuchenden, diese zu erwerben. (Europäischer Leitfaden 2006)

In diesem schon älteren Zitat wird deutlich, worauf es bei Lernberatung ankommt, und dies gilt auch für Sprachlernberatung: Es geht nicht um die Vermittlung von Wissen, sondern um Hilfe zur Selbsthilfe.

In meinem Vortrag, den ich in der Sektion 1 hielt, habe ich die digital bedingten Herausforderungen skizziert, die sich Konzepten von Sprachlernberatung und Sprachlerncoaching stellen. Dabei bin ich der Meinung, dass sich diese Herausforderungen zu einem Zeitpunkt stellen, der eigentlich von einer Art Konsolidierung geprägt sein sollte. Die Konsolidierung zeigt sich deutlich in vielen Beiträgen, aber nur sehr wenige Beiträge der gesamten Tagung reflektieren die Aspekte der digitalen Informationsgesellschaft an sich. (Eine Ausnahme bildet Saunders i. d. B.)

Sicher kann man sich zu diesen Entwicklungen (Stichworte: Digitalisierung, Smart World, Big Data, Generation Z, vgl. Scholz 2014; Triple-a-Team AG 2016) der letzten Jahre unterschiedlich verhalten. Gerade Lehrpersonen – und oft sind Sprachlernberater/innen gleichzeitig als Lehrpersonen tätig –

schwanken häufig zwischen zwei Extremen eines Kontinuums, also zwischen ablehnender Skepsis und klarer Euphorie. Es ist in meinen Augen fatal, wenn wir uns den aktuellen Entwicklungen in der digitalen Welt nur mit extremen Einschätzungen nähern. Es braucht eine kritische Auseinandersetzung mit der Realität, also gerade nicht die Entwicklung von Parallelgesellschaften außerhalb der Bildungsprozesse.

Die Allgegenwart des Digitalen: Zumindest in den entwickelten Gesellschaften haben wir inzwischen einen Durchdringungsgrad mit digitalen Endgeräten von teilweise zwei bis drei Geräten pro Person erreicht³ (Lopez 2014). Auch die Nutzung sozialer Netzwerke schreitet mit Riesenschritten voran. Wir sind mehr oder weniger permanent online (und sichtbar), auch wenn die soziologischen und psychologischen Auswirkungen dieser Sichtbarkeit noch lange nicht geklärt sind. Eine Grundfrage, die uns im Zusammenhang mit unserem Tätigkeitsbereich interessieren sollte, ist: Welchen Einfluss hat die beständige Nutzung digitaler Endgeräte auf das Lernen? Auch hier schwanken die Beurteilungen zwischen „Sie lenken nur vom Eigentlichen ab“ und „Sie sind die Einlösung des konstruktivistischen Lernansatzes“ (z. B. Rüschhoff & Wolff 1999). Und da Eltern, Lehrpersonen und Erzieher/innen immer ratloser werden, braucht es da vielleicht Beratung. Dies ist in meinen Augen eine der neuen Herausforderungen für Lernberatung!

Glauben wir den **Euphorikern**⁴, so sehen wir große Versprechungen: Digital gestütztes Lernen ermöglicht lebenslanges Lernen, ist immer und überall möglich, ist individualisierend, autonomiefördernd und letztendlich konstruktivistisch! Und das derzeitige Internet ist die Version Web 2.0, wir

³ Unter digitalen Endgeräten werden subsumiert: Smartphones, Tablets, Notebooks, aber auch PCs.

⁴ Beispiele für Euphoriker: Granow 2015; Dräger & Müller-Eiselt 2015.

reden aber auch schon von Web 3.0 und ich fand schon 2014 den Begriff Web 4.0.⁵

Die **Skeptiker**⁶ hingegen betonen das Fotokopier-Phänomen: Wir gelangen zwar sehr rasch an vielfältigste Informationen (häufig zu viele Informationen auf einmal), wir speichern sie ab (Speicherplatz: USB-Stick, Clouds, ... spielt keine Rolle), und vergessen sie.⁷

Dennoch: Die Digitalisierung bietet eine ganze Reihe von **Vorteilen**. Die Zugriffsmöglichkeiten auf authentische Materialien sind phänomenal. Die Materialien haben teilweise bereits eine sehr hohe akustische und optische Qualität. Die digitalen Medien erlauben beliebige Wiederholung und häufig auch den leichten Download (Neudeutsch für: Herunterladen). Selbstverständlich ist das Internet Teil einer reichhaltigen Lernumgebung und bietet neue Möglichkeiten wie pädagogische Zusatzmaterialien und leichte Produktionsmöglichkeiten (Podcasts etc.).

Andererseits darf man gewisse **Nachteile** auch nicht unterschätzen: Digitale Medien sind immer nur Ergänzungen im „Konzert des Lernens mit allen Sinnen“ (Comenius; Pestalozzi; Montessori). Jedoch beinhaltet Sprachenlernen auch Fertigkeiten, für die der Einsatz digitaler Medien zumindest fraglich ist: An Gesprächen teilnehmen oder eventuell auch das Lesen. (Sehr viele Lerner/innen, auch jugendliche, betonen die Vorteile des Lesens auf Papier und neue Studien ergeben immer noch einen Geschwindigkeitsunterschied von ca. 10% zugunsten des Papiers (Nielsen 2010 und Kretzschmar et al. 2013). Und Lernen mit digitalen Medien ist nicht

⁵ Tamblé 2014.

⁶ Beispiele für Skeptiker: Dueck 2016; Lembke & Leitner 2015.

⁷ Der Ordner früher mit den Fotokopien mahnte wenigstens durch seine physische Präsenz!

per se soziales Lernen. Dazu wird es u. U. erst durch den Einbezug von z. B. sozialen Netzwerken, welche gleichzeitig aber auch ein Risiko für die Ablenkung vom eigentlichen Lernen darstellen.

Hinzu kommt der zunehmende Verlust von Reflexionsfähigkeit und von Konzentrationsfähigkeit durch ständige Zerstreuung. Sowohl für den Unterricht als auch für die Beratung ist es ein extremes Problem, wenn die Lernenden nicht in der Lage sind sich zu konzentrieren und über Sachverhalte nachzudenken.

Die reinen Ansätze des eLernens sind schon längere Zeit passé und haben sogenannten hybriden Lernformen Platz gemacht. „Blended Learning“, unter diesem Begriff werden diese Ansätze zumeist geführt, verbindet im besten Fall die Vorteile des elektronischen bzw. mobilen Lernens mit denen des Präsenzlernens. Da aber Sprachenlernen eine besondere Form des Lernens ist, da Mittel und Ziel (also Sprache) zusammenfallen, braucht es hier meiner Einschätzung nach ebenfalls besondere Kombinationen. Ich nenne sie neudeutsch: *Open Learning Environments* oder Integrierte Lernumgebungen (vgl. dazu: Langner 2007: 124f.). Es geht um die Nutzung aller Ressourcen, die zur Erreichung der Lernziele möglich sind, also eine Sammlung von Angeboten, welche mittels eines Konzepts von Lernberatung integriert wird.

Nun stellt sich aber die Frage, welche Lerngeneration(en) wir in der Beratung vor uns haben. Wir lesen von der Nintendo-Generation, den *Digital Natives*, den Generationen X, Y, und inzwischen sind wir bei „Z“ angelangt (Scholz 2014, Triple-a-Team AG 2016). Und jede dieser Generationen ist gekennzeichnet durch verschiedene Eigenschaften; prägendes Merkmal z. B. der Generation Z ist das Smartphone, mit dem sie praktisch aufgewachsen sind. Dennoch bleibt, dass die sozialen Umwälzungen, die auch durch die Digitalisierung angestoßen wurden, Konsequenzen auf der Seite der Lernenden haben. Dadurch, dass jede Information im Prinzip maximal drei

Klicks entfernt ist, haben Lernende schnell das Gefühl, Lernen ginge ohne großen Aufwand. Auch die Durchdringung unserer Arbeitswelt durch Anforderungen des Multitaskings fördert die Auffassung, dass wir mit der gleichzeitigen Erledigung verschiedener Aufgaben leistungsfähiger wären.⁸

4 Wo stehen wir morgen? Desiderate und Visionen

In diesem abschließenden Teil geht es einerseits um die Inhalte, die in der Schlussdiskussion der Tagung zur Sprache kamen, andererseits aber auch um die Diskussion um die Gründung eines Verbandes.

Wir entschieden uns, kein traditionelles Schlusspodium zu organisieren, auf dem noch einmal die wichtigsten Ergebnisse der Tagung bzw. der einzelnen Sektionen vorgestellt werden (also kein *public viewing*), sondern wollten eine neue Form innerhalb der Großgruppe einsetzen, in der mehr „direkte“ Demokratie möglich ist, also stärker *bottom up* diskutiert werden kann. Die Leitfragestellung dazu lautete: Wohin steuern wir (mit der Lernberatung) und im professionellen Netzwerk?

In drei Arbeitsgruppen wurden die Ergebnisse der verschiedenen Sektionen auf Flipcharts gesichert. Dabei ergaben sich die folgenden Themengruppen:

1. Innovationen
2. Offene Forschungsfragen
3. Nächste Schritte

4.1 Innovationen

Im Verlauf der Tagung haben wir (erneut) erkannt, dass die jeweilige Institution und die Lernumgebung die Form der Beratung zentral

⁸ Obwohl Neuropsychologen immer wieder deutlich machen, dass unser Gehirn zum Multitasking nicht fähig ist (vgl. Pöppel 2008).

mitbestimmen (vgl. z. B. Lehker i. d. B.). Auch aus diesem Grund müssten Beschreibungskriterien entwickelt werden.

Bestehende Praktiken der Lernberatung sollten auf der Grundlage von Typologisierungen zugeordnet werden können und somit besser vergleichbar werden.

Es ist auch deutlich geworden, dass ein neuer Forschungs- und Ausbildungsfokus auf die in der Beratung Agierenden gelegt werden muss. Beraterpersönlichkeit, Interaktion und interpersonelle Aspekte (Reziprozität, kulturell gebundene und individuell unterschiedliche Verhaltensmuster, Affekt) sind zentrale, die Beratung mitgestaltende Elemente, die zukünftig einer größeren Aufmerksamkeit bedürfen.

4.2 Offene Forschungsfragen

Wie schon mehrfach angedeutet fehlt bis heute eine griffige Definition von Sprachlernberatung und ebenso eine saubere Abgrenzung zwischen Sprachlernberatung und Sprachlerncoaching. Die beständigen Bemühungen auf dem Weg dorthin wurden deutlich, dennoch war ein Desiderat, dass weiterhin an einer präzisen Begriffsbildung gearbeitet werden muss.

Daran anknüpfend stellt sich die Frage, ob es zur Definition bzw. Analyse von Sprachlernberatung ein offenes oder ein geschlossenes Kategorien-Raster bedarf. Gibt es also fixe Kriterien zur Definition? Bestehen obligatorische und fakultative Kriterien? Kleppin & Spänkuch (2014) legen ein umfangreiches Kriterienraster vor und auch Lehker (i. d. B.) beschäftigt sich mit der Kategorisierung. Mir fällt in diesem Zusammenhang die Spiel-Definition von Ludwig Wittgenstein (Wittgenstein 1997: §66 und §67) ein: Aus einem Set von Kriterien muss eine bestimmte Anzahl erfüllt sein, damit etwas ein Spiel genannt werden kann! Persönlich finde ich Überlegungen sinnvoll, zukünftig Kernkriterien und fakultative Kriterien zu erwägen.

Des Weiteren bestand die Frage, welche Rolle kulturelle Einflussfaktoren im Bereich von Sprachlernberatung und -coaching spielen? Es wurde auf der Tagung deutlich, dass die Herkunft aus spezifischen Lerntraditionen einen bedeutsamen Einfluss auf die Struktur und die Gesprächsführung in der Lernberatung hat (vgl. z. B. Koch i. d. B.).⁹

Was ist die Schnittstelle im Bereich Autonomie zwischen Universität und Schule? Ein Großteil der Diskussion um Autonomie beim Sprachenlernen hat sich in den vergangenen Jahren im Bereich der Universitäten abgespielt. Schon beim Grundlagenband von Holec (1980) ging es um ein Selbstlernzentrum an einer Universität. Eine Ausnahme blieb lange Zeit Finnland, wo die Diskussion um Schule und Autonomie schon vor langen Jahren geführt wurde und wo die Auswirkungen dieser Diskussion an der Schule deutlich sichtbar sind (vgl. Huttunen 1986). Inzwischen ist die Diskussion aber auch an die Schulen in anderen europäischen Ländern gelangt und es fragt sich, ob hier nicht zwischen den verschiedenen Bildungsinstitutionen zusammengearbeitet werden sollte. Ein zusätzlicher Vorteil wäre hierbei, dass an bereits aus der Schule bekannte und erprobte autonome Handlungsweisen in der universitären Beratung angeknüpft werden könnte. Sprachlernberatung oder -coaching im schulischen Kontext bildet demnach eine weitere Entwicklungsaufgabe im Netzwerk.

Außerdem wurden folgende Fragestellungen als neue Forschungsfragen bzw. Anregungen für weitere Studien formuliert:

- Inwiefern bestimmen die unterschiedlichen Beratungstypen (Coaching etc.) die Gestaltung der Beratung, ganz konkret z. B. die Gesprächsführung? Der Konsens innerhalb der Gruppe war, dass die Beratungsformen in der Praxis häufig gemischt werden. Auch hier besteht Forschungsbedarf.

⁹ Dies wird auch deutlich in der Arbeit von Brandt (2016), in der es um Schreib-Lernberatung geht.

- Wie erfassen und berücksichtigen wir in den Beratungen unterschiedliche Grade von Autonomie? Schon von Beginn der moderneren Diskussion von Autonomie beim Fremdsprachenlernen (also seit den Initiativen des Europarats Ende der 1970er Jahre) war implizit klar, dass Autonomie ein hohes Bildungsziel darstellt, welches es im Laufe des menschlichen Lebens zu erreichen gilt. Deswegen müsste man klarerweise eigentlich von „autonomiefördernden Ansätzen des Fremdsprachenlernens“ reden und schreiben. Es werden im Laufe einer Lernerbiographie also durchaus unterschiedliche Grade an Autonomie erreicht, nicht zuletzt abhängig von der jeweiligen Schulbildung.¹⁰
- Welche Herausforderungen stellen lernungsgewohnte Lerner/innen an die Beratungen, d. h. wie müssten diese inhaltlich oder in der Gesprächsführung angepasst werden? Hier stellt sich erneut die Frage nach (Nicht-)Direktivität in der Beratung. Durch die Internationalisierung haben wir seit Jahren Lerner/innen aus sehr unterschiedlichen Ländern, mit unterschiedlichsten Lernkulturen. Es gibt vereinzelte Publikationen (z. B. Palfreyman & Smith 2005), die sich z. B. mit den z. T. großen Unterschieden zwischen asiatischen und europäischen Lerner/innen beschäftigen. Dabei gerät aber aus dem Blick, dass schon in Europa teilweise gravierende Unterschiede zwischen den Lernkulturen bestehen. Da sind einerseits Finnland und die skandinavischen Länder, in denen Autonomieförderung teilweise schon im Schulsystem praktiziert wird, andererseits aber auch viele Länder, in denen noch recht rigide Lernstrukturen bestehen. Für die Lernberatung bedeutet dies, dass wir sehr flexibel sein und teilweise erst Basisarbeit leisten müssen, bevor wir auf die eigentlichen Lernziele (Sprachen) fokussieren können.
- Gibt es so etwas wie eine „geeignete Berater-Persönlichkeit“? Wenn ja, wie ist diese zu beschreiben? Welche Eigenschaften und welche Ausbildung und Erfahrung sollte jemand mitbringen, der oder die in der Lernberatung tätig werden möchte? Welche kommunikativen Fertigkeiten müssen Beratende besitzen? Welche subjektiven Theorien über Beratung bestehen bei praktizierenden Beratenden? Hier könnten psychologische, soziologische, aber auch linguistische (gesprächsanalytische) Zugänge bei der Erforschung hilfreich sein.

¹⁰ Eine fundierte Auseinandersetzung mit den etablierten Autonomiedefinitionen und den unterschiedlichen Graden an erreichter Autonomie bietet Koch (2013).

4.3 Nächste Schritte

Die Reichhaltigkeit und Vielfalt der Rückmeldungen zu diesem Thema zeigt deutlich, dass auch nach mehreren Tagungen zu Sprachlernberatung noch viel zu tun bleibt. Aus diesen Anmerkungen können Themenbereiche für die nächsten Veranstaltungen gewonnen werden:

Sammlung und Koordination von Ideen und Ressourcen

Zwischen den mittlerweile alle zwei Jahre stattfindenden Tagungen bräuchte es Austauschmöglichkeiten. Eine Möglichkeit wird in diesem Band schon vorgestellt: regelmäßige Regionaltreffen (vgl. den Beitrag Grenningloh & Meyer-Wehrmann). Auch der Ausbau des bestehenden Wikis wäre wünschenswert, aber es verpflichtet uns auch zu regelmäßiger Mitarbeit an diesem Wiki! In diesem Wiki könnten neben Vernetzungstools Daten zur weiteren empirischen Forschung in der Gemeinschaft gesichert werden. Die Frage nach einem gemeinsamen Datenfundus besteht weiterhin, der uns auch auf allen vorhergehenden Tagungen als wichtig, z. B. für Gesprächsanalysen, erschien.

Konzeptschärfung und Theoriebildung

Die Theoriebildung im Bereich Sprachlernberatung/-coaching sollte erklärtermaßen gezielt trans- bzw. interdisziplinär geschehen. Zu den in diesem Zusammenhang interessierenden Wissenschaftsbereichen gehören z. B. die Psychologie, die Pädagogik, aber auch die Medienwissenschaften und die Neurowissenschaften. Es lohnt sich nicht nur aus der Perspektive praktizierender Beratender mit Interesse an Forschung und Publikation in Bereichen, die sich auch mit Beratung beschäftigen, diese Wissenschaftszweige mit zu betrachten.

Beratungsqualität

Es stellt sich auch weiterhin die Aufgabe, zu überlegen, ob es eine „Schwelle“ für gute Beratungen gibt. Welche Mindestanforderungen müssen erfüllt sein, damit wir wirklich von Lernberatung sprechen dürfen? Geht das in Richtung eines Verhaltenskodex, definieren wir Standards für Beratungsziele? Was hat dies für Auswirkungen auf Aus- und Weiterbildung?

Europäische Zusammenarbeit

Unsere Tagungen zu Sprachlernberatung/-coaching sind stark auf die deutschsprachigen Länder bezogen. Wir sollten nun den Sprung zu einer zumindest europäischen Zusammenarbeit wagen. Es stellt sich diesbezüglich die Frage, wie wir in einem ersten Schritt Informationen darüber sammeln, ob es vergleichbare Aktivitäten in anderen europäischen Ländern gibt. Gerade im anglo-amerikanischen Raum gibt es hier verschiedenste Ansätze, die wir noch zu wenig zur Kenntnis nehmen. Dabei müssten wir uns auch auf eine gemeinsame und konsistente Terminologie in verschiedenen Sprachen einigen! Schade wäre aber, wenn eine solche „Internationalisierung“ wieder dazu führen würde, dass wir nur noch auf Englisch arbeiteten. Sinnvoll wäre eine solche Zusammenarbeit nur unter dem Dach einer gelebten Mehrsprachigkeit.

In eine ähnliche Richtung geht der folgende Vorschlag: Wir müssen unsere bisherige Arbeit auch international sichtbar machen. So wie wir nicht viel darüber wissen, was in anderen Ländern geschieht, so wissen unsere Kollegen und Kolleginnen dort vermutlich nicht viel über unsere Arbeit. Dies beinhaltet mehr Publikationen, in anderen Sprachen (neben Englisch unbedingt auch Französisch, Spanisch und Italienisch!), gedruckt und online. Dies beinhaltet aber auch gezielte Präsenz auf Tagungen der europäischen Organisationen wie die *European Confederation of Language Centres in Higher Education*

(Cercles) oder den *European Language Council* (ELC/CEL) sowie Forschungsverbänden wie z. B. die Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF).

Es gilt auch die Ansätze der Sprachlernberatung / des Sprachlerncoachings in anderen Institutionen zu etablieren. Dies betrifft die Erwachsenenbildung (Volkshochschulen, private und halböffentliche Bildungseinrichtungen), ebenso wie öffentliche und private Schulen. Schon bei unserer nächsten Tagung in Potsdam ist geplant, dass sich eine Sektion mit solchen Fragen beschäftigt.

Outreach

Die Frage des „*Outreach*“ schließlich tangiert noch einen Punkt, der bereits bei den offenen Forschungsfragen angesprochen wurde: Die Zusammenarbeit zwischen Universität und Schule. Wir sollten unbedingt mehr Fachleute aus den Schulen in unsere Arbeit einbeziehen. Beispielfhaft geschieht dies bei Projekten z. B. in Österreich (vgl. *Sparkling Science 2017*).

4.4 Brauchen wir einen Verband „Sprachlernberatung/-coaching“?

Das Abschlussplenum beschäftigte sich dann mit der Frage, ob wir eine gewisse Struktur für unsere weiteren Aktivitäten brauchen. Es ging also um die Frage der Gründung eines Verbandes bzw. Vereins.

Wir hatten einen kurzen Fragebogen vorbereitet und an die noch anwesenden Teilnehmer/innen verteilt. 24 Fragebögen als Rücklauf entsprachen genau 33% der noch Anwesenden.

Es wurden als Vorteile eines Verbandes formuliert:

- Unsere Aktivitäten bekommen eine Sichtbarkeit nach außen. Bisher sind wir mehr oder weniger ein Netzwerk von Insidern, eine Erweiterung wäre sehr sinnvoll.

- In diesem Zusammenhang wäre ein Verband mit einer eigenen Webseite auch eine hervorragende Anlaufstelle für Neulinge.
- Die Vernetzung sowohl intern als auch extern könnte intensiviert werden und damit auch eine deutlich größere Transparenz erzielt werden.
- Was die Mitgliedschaft in einem solchen Verband betrifft, plädierte eine Mehrheit für eine möglichst offene Struktur, also leichte Beitrittsmöglichkeiten. Das würde aber bedeuten, dass die Webseite eventuell einen nach außen offenen Bereich hätte, aber gleichzeitig auch einen internen passwortgeschützten Bereich für Mitglieder.
- Bei den Desiderata wurde deutlich, dass die stufenweise Abschaffung der Sprachlehr- und -lernforschung in Deutschland (zuerst in Hamburg, dann in Bochum) vom Netzwerk in diametralem Gegensatz zur Notwendigkeit angesehen wird. Es stellte sich die Frage, wie man diese Entwicklung als Verband abfedern könne und wie wir das noch vorhandene Wissen sichern und weiter umsetzen können. Genannt wurden z. B. sogenannte "Wandermodule Sprachlernberatung", die in der Weiterbildung eingesetzt werden könnten. Darunter verstehen wir definierte Einheiten für die Weiterbildung (vielleicht auch für die Ausbildung?) für zukünftige Beratende, die im Sinne von Blockveranstaltungen eingesetzt werden können und vom Netzwerk gemeinsam konzipiert werden könnten.

Mit dieser Sammlung an Themen und Fragestellungen schauen wir in die Zukunft und freuen uns auf die Beiträge der nächsten Tagung in Potsdam.

Literatur

- Brandt, Anikó (2016). *Help me write it right. Eine empirische Analyse individueller Schreibcoachings für Promovierende*. Bochum: AKS-Verlag.
- Comenius, Johann Amos (1658/1978). *Orbis sensualium pictus [...] Die sichtbare Welt. Das ist Aller vornemsten Welt-Dinge und Lebens-Verrichtungen Vorbildung und Benahmung*. Nürnberg 1658; Neudruck Dortmund 1978 (= Die bibliophilen Taschenbücher, 30).
- Dräger, Jörg & Müller-Eiselt, Ralph (2015). *Die digitale Bildungsrevolution. Der radikale Wandel des Lernens und wie wir ihn gestalten können*. München: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Dueck, Gunter (2016). *Bildung der Zukunft oder Kopfreform?* [Online: <https://www.youtube.com/watch?v=KNkD9DKVoPg>, 23.01.2017].
- Europäischer Leitfaden zur Qualitätssicherung von Lernprozessen. [Online: http://www.f-bb.eu/fileadmin/Projekte/Lernberatung3%202_2_.pdf, 27.07.2016].
- Holec, Henri (1980). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Huttunen, Irma (1986). *Towards Learner Autonomy in Foreign Language Learning in Senior Secondary Schools*. Oulu: Oulu University Library.
- Koch, Lennart (2013). Zur Notwendigkeit der Revision etablierter Autonomiedefinitionen. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 39, 27-47.
- Kretzschmar, Franziska; Pleimling, Dominique; Hosemann, Jana; Füßel, Stephan; Bornkessel-Schlesewsky, Ina & Schlewsky, Matthias (2013). *Subjective Impressions Do Not Mirror Online Reading Effort: Concurrent EEG-Eyetracking Evidence from the Reading of Books and Digital Media*. [Online: <http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0056178>, 27.07.2016].
- Langner, Michael (2007). Konstruktivistische Idealwelt und mediale Realität. Ist multimediales Sprachenlernen die Verwirklichung der Lernerautonomie? In: *Babylonia* 2, 7-12. [Online: <http://www.babylonia-ti.ch/BABY207/PDF/langner.pdf>, 23.01.2017].
- Langner, Michael & Kühn, Bärbel (voraus. 2017). *Sprachlernberatung an Universitäten – Anspruch und Wirklichkeit. Ist da, wo Sprachlernberatung draufsteht, auch Sprachlernberatung drin? – eine Pilotstudie*.
- Lembke, Gerald & Leipner, Ingo (2015). *Die Lüge der digitalen Bildung. Warum unsere Kinder das Lernen verlernen*. München: Redline.
- Lopez, Carola (2014). *Faszination Mobile Verbreitung, Nutzungsmuster und Trends* [Online: http://www.bvdw.org/presseserver/studie_faszination_mobile/BVDW_Faszination_Mobile_2014.pdf, 23.1.2017].
- Montessori, Maria (1923). *Die Selbsterziehung des Kindes* (= Die Lebensschule – Schriftenfolge des Bundes Entschiedener Schulreformer, Heft 12, 1923).
- Nielsen, Jakob (2010). *iPad and Kindle Reading Speeds*. Online: <http://www.useit.com/alertbox/ipad-kindle-reading.html> (27.07.2016).
- Palfreyman, David & Smith, Richard C. (2005). *Learner autonomy across cultures. Language education perspectives*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

- Pestalozzi, Johann Heinrich. *Sämtliche Werke* Band XLVIS. 360: Zeilen 32-40 und S. 361: Zeile 11.
- Pöppel, Ernst (2008). *Unmögliches Multitasking*. [Online: <http://mwonlineblog.blogspot.ch/2008/04/unm%C3%B6gliches-multi-tasking.html>, 23.01.2017].
- Rüschhoff, Bernd & Wolff, Dieter (1999). *Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft*. Ismaning: Hueber.
- Schmenk, Barbara (2008). *Lernerautonomie. Karriere und Sloganisierung des Autonomiebegriffs*. Tübingen: Narr.
- Schmenk, Barbara (2010). Bildungsphilosophischer Idealismus, erfahrungsgesättigte Praxisorientierung, didaktischer Hiphop? Eine kleine Geschichte der Lernerautonomie. In: *Profil* 2, 11-26.
- Scholz, Christian (2014). *Generation Z. Wie sie tickt, was sie verändert und warum sie uns alle ansteckt*. Weinheim: Wiley-VCH.
- Sparkling Science (2017). *Wissenschaft ruft Schule, Schule ruft Wissenschaft*. [Online: <https://www.sparklingsscience.at>, 20.1.2017].
- Tamblé, Melanie (2014). *Web 4.0: Die nächste Evolutionsstufe der Wertschöpfung*. [Online: <http://www.marketing-boerse.de/Ticker/details/1446-Web-40-Die-naechste-Evolutionsstufe-der-Wertschoepfung/49998>, 23.1.2017].
- Triple-a-Team AG (2016). *Generation Z Metastudie über die kommende Generation*. Biglen/CH. [Online: http://tripleateam.ch/wp-content/uploads/2016/06/Generation_Z_Metastudie.pdf, 27.7.2016].
- Wittgenstein, Ludwig (1997). *Philosophische Untersuchungen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Sektion 1: Konzepte und Forschung

Konzeptdifferenzierung, wissenschaftliche Fundierung,
Forschungsmethoden und -ergebnisse

Jessica Böcker & Constanze Saunders

Obwohl die Begriffe „Sprachlernberatung“ (vgl. Brammerts et al. 2005; Mehlhorn & Kleppin 2006; Claußen & Deutschmann 2014), „systemisch-konstruktivistisches Sprachlerncoaching“ (vgl. Spänkuch 2014), „Sprachlerntraining“ und „Sprachlern-Tutoring“ sowie insbesondere die damit jeweils verbundenen Funktionen (vgl. Kleppin & Spänkuch 2014) in den letzten Jahren definiert und ausdifferenziert wurden, lässt sich in der Praxis- und Forschungsgemeinschaft weiterhin beobachten, dass der Begriff „Sprachlernberatung“ verallgemeinernd für verschiedene Konzepte verwendet wird (Kleppin & Spänkuch 2014: 35). Eine unreflektierte Begriffsverwendung sowohl in Praxis- als auch in Forschungskontexten bedient unserer Meinung nach nicht das Gütekriterium der Nachvollziehbarkeit und führt insbesondere bei der Rezeption und Interpretation von Forschungsergebnissen zu Ungenauigkeiten.

Dabei ist der Begriff „Sprachlernberatung“ weiterhin der gebräuchlichste, wobei das Konstrukt nach Brammerts et al. (2005) und Mehlhorn & Kleppin (2006) eher einem „klassischen“ Ansatz (Berndt 2011) zugeordnet werden kann. Im Gegensatz dazu ist der Begriff nach Claußen & Deutschmann (2014)

weniger normativ als vielmehr offen-deskriptiv, mit dem Potenzial für theoretische und praktische Aushandlungen. Kernelemente aller Formen von SLB sind diesem zweiten Ansatz zufolge Hilfe zur Selbsthilfe, Lernerorientierung, Expertentum und Reflexion (ebd.: 100ff.). Jedoch kann Sprachlernberatung in Claußen & Deutschmanns Konstruktivvorschlag mittels unterschiedlicher Einteilungskriterien differenziert beschrieben werden (ebd.: 89ff.), wodurch u. a. eine flexiblere Handhabung des Konzepts in der Praxis und der Forschung möglich wird. Dies bedarf jedoch unserer Meinung nach unbedingt einer reflektierten, transparenten Verwendung des Beratungsbegriffs (ebd.: 100), wovon sowohl die Forschung als auch die Praxis nur profitieren kann. Ausdifferenzierte und klar beschriebene Konzepte sind eine unentbehrliche Grundlage für einen konstruktiven praxisbezogenen Austausch und solide Forschung, die unserem Praxisfeld Legitimierung und Professionalität verleihen. Aus den in der Sektion vorgestellten Beiträgen wurden hier zwei ausgewählt, die unterschiedliche Support-Instrumente vorstellen und dabei auch mit verschiedenen zugrundeliegenden Konzepten arbeiten.

Christoph Lehker stellte in seinem Beitrag ein integriertes Modell der Sprachlernberatung vor, das im Arbeitskreis Berlin-Brandenburg anhand des bestehenden Beratungsmodells am Zentrum für Sprachen und Schlüsselkompetenzen der Universität Potsdam und basierend auf dem Kriterienraster von Kleppin & Spänkuch (2014) weiterentwickelt wurde. Er fokussierte neben der Beschreibung des Rasters auf dessen praktikable Anwendbarkeit sowohl für die Beratenden als auch für die Institution.

In der Sektion wurden anschließend Implikationen des vorgestellten Rasters für die Praxis diskutiert. Positiv hervorgehoben wurde, dass das Modell den institutionellen Kontext in den Blick nimmt, um perspektivisch die Rahmenbedingungen für Beratungsangebote besser reflektieren und

verbessern zu können. Es stellt damit auch ein Analyseinstrument dar, mit dem bestehende Angebote in ihrem Umfeld eingeordnet, verglichen und weiterentwickelt werden können.

Der Beitrag von Alexis Feldmeier und Stefan Markov widmete sich der Lernberatung für eine neue Zielgruppe: unzureichend literalisierte Lerner/innen in beruflichen Weiterbildungen und Berufsschulen. Die Vortragenden stellten ein an diese Gruppe angepasstes Beratungsangebot vor, das innerhalb eines EU-Verbundprojekts durchgeführt wird. Der Beitrag hat besondere Bedeutung für die professionelle Gemeinschaft, weil die Autoren exemplarisch die systematische, theoriebasierte Modifikation etablierter Beratungskonzepte für eine spezielle Lernergruppe illustrieren und diskutieren. Der Beitrag zeigt damit auch die Notwendigkeit einer differenzierten, u. U. modularisierten Beraterausbildung, die Aus- und Weiterbildungsangebote für unterschiedlich erfahrene Beratende, die aufgrund gesellschaftlicher Entwicklungen neuen Anforderungen in der Praxis gegenüberstehen, bereitstellen muss.

Im Anschluss an diesen Beitrag wurde in der Sektionsarbeit wurde nochmals deutlich, dass in der Praxis Mischformen verschiedener Support-Formen in Bezug auf die zugrundeliegenden Konzeptualisierungen von Beratung umgesetzt werden. Dieser Realität Rechnung tragend, stellen sich aus unserer Sicht die folgenden Anschlussfragen, die zu einer Konzeptualisierung dieser Mischformen beitragen kann:

- Welche Kontextfaktoren berechtigen zu einem Wechsel des Support-Instruments?
- Wodurch wird ein Wechsel ausgelöst innerhalb des kommunikativen Handlungsrahmens „Beratung“ ausgelöst?
- Wie wirkt sich ein Wechsel der kommunikativ realisierten Support-Instrumente auf den weiteren Verlauf und die Ergebnisse aus?

Des Weiteren wurde in der Sektion die Frage diskutiert, inwiefern sich Besonderheiten bei der Beratung von lern- oder beratungsungewohnten

Lernenden ergeben. Inwiefern sind für diese Zielgruppe neue Beschreibungskriterien nötig? Insbesondere angesichts der aktuellen gesellschaftspolitischen Herausforderungen, mit denen sich Deutschland und das deutsche Hochschulsystem konfrontiert sehen, ist diese Frage von großer Relevanz.

Zwei weitere Schwerpunkte der Erforschung von SLB/SLC sind derzeit die Interaktion der beiden sprachlich Handelnden im Verlauf des Beratungsprozesses sowie die Wirksamkeit von Beratung. Von den Ergebnissen solcher Studien können unterschiedliche Stakeholder profitieren. Zum einen können Beratende ihre Praxis reflektieren und weiterentwickeln, wobei u. a. neue Beratungsansätze geprüft und modifiziert werden können. Hierdurch profitieren indirekt die Studierenden, „Ratsuchenden“ bzw. Coachees. Schließlich können Studien Beratungskonzepte innerhalb von Organisationen auf ihre Legitimität prüfen bzw. in ihrer Funktionalität begründen und so Akteuren im institutionellen Rahmen Entscheidungshilfen liefern. Für diese beiden Schwerpunkte wurde ebenfalls jeweils ein Beitrag ausgewählt.

Lennart Koch widmete sich in seinem Beitrag der Reziprozität in der Beratung. Er diskutierte darin eine konzeptionell-theoretische Problematik auf Grundlage des Begriffsverständnisses von „Reziprozität“ in anderen Wissenschaftsbereichen und zeigte auf, dass dieses Phänomen in der Sprachlernberatung einer größeren Beachtung bedarf. Hierbei fokussierte er auf dessen Bedeutsamkeit in der Beratung als interkultureller Begegnungssituation. Die Bedeutung des Beitrags liegt im Rahmen der Zielsetzung von Sprachlernberatung bzw. -coaching, bestehende Modelle mit Bezügen zu etablierten Theorien aus anderen wissenschaftlichen Disziplinen zu verorten und zu definieren. Koch schlug für die Beratung vor, das Auftreten von Reziprozität in der Beratung individuell, z. B. hinsichtlich der eigenen Erwartungen an den Anderen, zu reflektieren. Innerhalb der Sektion lieferte

dieser theoretische Beitrag einen anregenden Impuls, über ein abstraktes Phänomen und sein konkretes Auftreten in der Praxis zu diskutieren.

Offen blieb, wie ein empirischer Zugang zur Erforschung von Reziprozität in der Beratungspraxis geschaffen werden kann. Perspektivisch wäre es interessant, in der professionellen Gemeinschaft der Frage nachzugehen, in welchen konkreten Handlungsräumen Reziprozität auftritt und inwiefern es als Deutungselement für auftretende Beratungsprobleme dienen kann. In der Diskussion im Anschluss wurde auch thematisiert, inwiefern Reziprozität kulturell oder individuell gebunden ist bzw. inwiefern es in den Diskurs der Transkulturalität eingeordnet werden muss.

Constance Saunders stellte in ihrem Beitrag eine longitudinal angelegte Aktionsforschungsstudie vor, die sich mit der selbstreflexiven Durchführung und Wirkungsmessung von Beratung beschäftigt. Sie beschreibt darin das Konzept der Online-Sprachlernberatung, stellte das methodische Vorgehen – eng orientiert im Aktions-Reflexions-Kreislauf der Aktionsforschung – und ausgewählte Ergebnisse vor. Der Beitrag zeigte, dass sich Beratungsforschung mit der Herausforderung konfrontiert sieht, große Mengen qualitativer Daten pragmatisch in zielführenden Designs zu verarbeiten. Er zeigte aber auch, wie empirische Forschung und Professionalisierung verbunden werden und der Erkenntnisgewinn dieses Prozesses in die Gemeinschaft zurückgeführt werden kann.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass diese vier Beiträge in unterschiedlicher Art und Weise, aber stets mit dem Blick auf Theorien und deren Nutzen zur Verbesserung der Beratungspraxis in der professionellen Gemeinschaft ausgewählte Schwerpunkte einer genaueren Betrachtung unterzogen haben. Auf dieser Grundlage konnten in der Sektion neue Impulse und Fragestellungen gesammelt werden, die zur Weiterentwicklung unseres Tätigkeitsbereichs beitragen können.

Literatur

- Berndt, Annette (2010). Sprachlernberatung in Integrationskursen. In: Vogler, Stefanie & Hoffmann, Sabine (2011): *Sprachlernberatung für DaF*. Berlin: Frank & Timme, 81-92.
- Brammerts, Helmut; Calvert, Mike & Kleppin, Karin (2005). Ziele und Wege bei der individuellen Lernberatung. In: Brammerts, Helmut & Kleppin, Karin (Hg.) (2005): *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch*. 2. Auflage. [Nachdruck]. Tübingen: Stauffenburg, 53-60.
- Claußen, Tina & Deutschmann, Ruth-Ulrike (2014). Sprachlernberatung – Hintergründe, Diskussionen und Perspektiven eines Konzepts. In: Berndt, Annette & Deutschmann, Ruth-Ulrike (Hrsg.): *Sprachlernberatung – Sprachlerncoaching*. Frankfurt a.M.: Lang, 83-111.
- Kleppin, Karin & Spänkuch, Enke (2014). Konzepte und Begriffe im Umfeld von Sprachlernberatung – Aufräumarbeiten im terminologischen Dschungel. In: Berndt, Annette & Deutschmann, Ruth-Ulrike (Hrsg.): *Sprachlernberatung – Sprachlerncoaching*. Frankfurt a. M.: Lang, 33-50.
- Mehlhorn, Grit & Kleppin, Karin (2006). Sprachlernberatung: Einführung in den Themenschwerpunkt. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11/2. [Online: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/365/354>, 08.11.2016].
- Spänkuch, Enke (2014). Systemisch-konstruktivistisches Sprachlern-Coaching. In: Berndt, Annette & Deutschmann, Ruth (Hrsg.) (2014): *Sprachlernberatung – Sprachlerncoaching*. Frankfurt a. M.: Lang, 51-81.

Reziprozität und Beratung

Lennart Koch

Abstract

Als Grundtatsache gesellschaftlichen Lebens ist Reziprozität seit dem letzten Jahrhundert in der Soziologie, Anthropologie und Ökonomie zum wissenschaftlichen Gegenstand geworden. Trotz ihrer Relevanz hat die Reziprozität aber nur begrenzt Eingang in die Kommunikations- und Sprachwissenschaften gefunden. In der Beratung im Fremdsprachenbereich ist sie nur als normativer Begriff im Tandem bekannt. Nach der Klärung des Begriffs soll in diesem Aufsatz zunächst die Bedeutung von Reziprozität für die Kommunikation an sich und im Besonderen in fremdsprachlichen Begegnungssituationen geschildert werden, um dann nach den Konsequenzen für die Beratung zu fragen. Es zeigt sich, dass der kulturelle Referenzrahmen, der durch die kommunikative Reziprozität erworben worden ist, entscheidenden Einfluss auf die Kommunikation in der Beratung hat. Der bewusste Umgang damit kann über Erfolg und Misserfolg der Beratung entscheiden.

Schlüsselwörter: Beratung, Reziprozität, Kommunikation, Interkulturalität, Fremdverstehen

1 Was ist Reziprozität?

Es gibt eine lang anhaltende Debatte zum Thema Reziprozität, v. a. in der Soziologie findet man inzwischen Überblicksdarstellungen (Stegbauer 2011; Adloff & Mau 2005), die insbesondere die Positionen in der Anthropologie und den Wirtschaftswissenschaften mit berücksichtigen. Reziprozität wird in diesen humanwissenschaftlichen Bereichen mit der Untersuchung zum Austausch von ‚Gaben‘ verbunden, entstanden aus der anthropologischen Frage, warum überhaupt primitive Gesellschaften ohne festgelegte Gesetze bestimmten Regeln folgen. Malinowskis (1926) Antwort auf diese Frage war, dass es ein Reziprozitätsprinzip des Gebens – Annehmens und Wiedergebens gebe, und zwar „within a standard partnership, or as associated with definite social ties or coupled with mutuality in non-economic matters“ (ebd. 55).

Während die Wirtschaftswissenschaften das Thema Reziprozität im Anschluss vorwiegend über Tauschinteraktionen definierten, behandeln Anthropologie und Soziologie keineswegs nur das Geben und Nehmen von Materiellem. Es geht vielmehr darum, wie über einen reziproken Prozess die Art der sozialen Beziehung der involvierten Personen bestimmt wird. Selbst bei einer materiellen Gabe muss die Gegengabe keineswegs ebenso materiell sein und als materielle hat sie oft einen symbolischen und keinen konkreten Tauschwert.

In der Soziologie hat sich ausgehend von den Überlegungen Gouldners (1960) die Vorstellung einer ‚Reziprozitätsnorm‘ etabliert. Gouldner sah in Malinowskis Reziprozitätsprinzip zwei Elemente beschrieben: einerseits einen je unterschiedlichen Volksglauben über Reziprozität und andererseits den gegenseitigen Austausch von „benefits or gratifications“ (ebd. 170). Ihm fehlte aber eine klare Aussage über das darin verborgene Wertelement, weshalb er aus dem Dreischritt von Geben – Nehmen – Zurückgeben eine generelle moralische Norm der Reziprozität ableitete: „You *should* give benefits to those who give you benefits“ (ebd.). Auf diese Weise konnte er dann zwischen der generellen Reziprozitätsnorm unterscheiden, die ubiquitär ist, und der speziellen Status-Verpflichtung einer bestimmten Kultur, die der sozialen Rolle geschuldet ist: „owed by role partners to one another by virtue of the social roles they play“ (ebd.).

Durch seinen anthropologischen Ursprung war dem Thema ‚Reziprozität‘ immer schon die interkulturelle Frage inhärent, wie verschiedene Kulturen unausgesprochene Regeln sowie Statusbeziehungen und soziale Rollen über Tauschfragen manifestieren. Seit Gouldner gilt aber auch in der Soziologie das Gesetz des Gebens und Nehmens als universell, es zeigt sich allerdings in jeder Gesellschaft auf eine andere, spezifische Art und Weise.

Laut Komter (2007: 94) gibt es heutzutage zwei einflussreiche Sichtweisen auf das Thema Reziprozität, die sich gegenüberstehen: Die utilitaristische, die auf

die instrumentelle Vernunft der Reziprozität fokussiert, also liberaler Wirtschaftsideologie folgt, und die antiutilitaristische, die diese Sicht überwinden will. Hier wird die Annahme geteilt, dass der Beziehungsaspekt der Reziprozität vor dem ökonomischen steht (vgl. zur Debatte Ashworth 2013), weshalb er dann über die Unterschiede in den Kulturen für den Fremdsprachenunterricht, die interkulturelle Forschung und die in diesen Bereichen tätige Beratung interessant wird. Hier soll aber Reziprozität weder als Begründung eines utilitaristischen noch eines ethischen Diskurses dienen, stattdessen sollen die kommunikativen Aspekte von Reziprozität vorerst ohne jegliche Wertung untersucht werden (zur interdisziplinären Debatte vgl. Koch 2017). Man denke nur an die interkulturelle Kommunikation bei Tauschhandlungen im weiteren Sinne: Wie man in verschiedenen Kulturen in einer fröhlichen Runde in einer Bar bezahlt, wie viel Trinkgeld man gibt und auf welche Weise, welche Geschenke man zu einer Einladung mitbringt, wie man diese Einladung erwidert etc. Würde man dies systematisch unter dem Aspekt der Reziprozität untersuchen, dürfte offenbar werden, dass sich diese reziproken Handlungen direkt auf die Kommunikation an sich auswirken. Und zwar in mehrfacher Hinsicht:

- 1) Der interaktive Akt der Gabe, mag diese symbolisch sein oder materialistisch, ist zunächst einmal selbst ein kommunikativer Akt.¹
- 2) Die Angemessenheit der Gabe wirkt ohne Zweifel auf die Kommunikation zurück.

¹ Es ist insofern erstaunlich, dass er als solcher kaum erforscht ist, wenn auch die anthropologischen Forschungen dazu in der Regel relativ viele Daten insbesondere zu den nonverbalen Begleiterscheinungen der Kommunikation beinhalten.

- 3) Jede Kommunikation, mag sie eine Transaktion begleiten oder nicht, enthält bereits selbst den Prozess des Gebens – Annehmens – Zurückgebens.

Dieser letzte Aspekt scheint mit Blick auf unser wissenschaftliches Feld der Sprachlehr- und -lernforschung der wichtigste zu sein. Zudem ist die Relation zwischen der Reziprozität in der Kommunikation und in der Gesellschaft als gegenseitiges Handeln im Austausch von Symbolen, Waren etc. bisher noch kaum untersucht worden. Handelt es sich bei den Prozessen der kommunikativen Reziprozität nicht möglicherweise um das Grundphänomen, das allen anderen reziproken sozialen Interaktions- und Transaktionsformen zugrunde liegt? Könnte es als kommunikatives Grundprinzip gelten, das sich in allen sozialen Handlungen der Reziprozität als emergent hergestellter Sinn symbolisch reproduziert?

Was Reziprozität für eine Beratung, die sich mit interkulturellen und fremdsprachlichen Lernprozessen beschäftigt, besonders relevant macht, ist gemäß der hier vertretenen These, dass sie ein wesentliches Phänomen jeder Kommunikation ist und eigentlich die Basis alles sozialen Handelns ausmacht, die auch in Tauschhandlungen zu beobachten ist. Denn es gibt offenbar eine Art universellen kommunikativen Imperativs, der in jeglicher Kommunikation in der implizit inhärenten Verpflichtung besteht, dem Anderen zu antworten. Die grundlegende These hier ist, dass dieser reziproke kommunikative Prozess ebenso unterschiedlichen, kulturspezifischen Rhythmen, Werten und Verbindlichkeiten unterliegt wie jedwede Interaktion oder Transaktion. Auch wenn es tautologisch klingt, bleibt es doch eine Grundtatsache jeder Kommunikation, dass jemand auf einen Kommunikationsimpuls reagiert. Sogar keine Antwort zu geben, wird in der Regel als Antwort, wie z. B. als Verweigerung, verstanden: Man kann nicht *nicht* kommunizieren, lautete das berühmte Axiom von Watzlawick (Watzlawick et al. 2007: 53ff.). Hat der

Angesprochene aber in der Tat die Anrede nicht wahrgenommen, so hat auch keine Kommunikation stattgefunden. Im Anschluss an Gouldner kann man also schon jetzt die ebenfalls dreischrittige Reziprozitätsnorm der Kommunikation von Anrede, Wahrnehmung und Gegenrede formulieren: Wenn jemand mit dir spricht, und du bemerkst es, antworte! Um die Bedeutung dieser Reziprozitätsnorm für das Phänomen und den Begriff der Reziprozität zu verstehen, sollen nun Positionen in den Blick genommen werden, die diesen reziproken Kommunikationsprozess bereits beschrieben und über die Konsequenzen dessen nachgedacht haben.

2 Reziprozität in der Kommunikation

2.1 Dialogik bei Humboldt

Die Grundlagen zu einer Theorie der Reziprozität in der (interkulturellen) Kommunikation lassen sich bereits bei Wilhelm von Humboldt finden. Wir wollen hier nur mit Kuße (2012: 46ff.) die wesentlichen Gedanken zusammenfassen. Interessant ist für unseren Zusammenhang die Annahme Humboldts einer grundlegenden Dialogik in der Sprache. Dabei geht er gewissermaßen von einer doppelten Reziprozität aus, die sich auf alles Sprechen und ihr Wirken auf das Soziale bezieht und die daraus entstehende „Weltansicht“ formt, die dann das kulturspezifische Denken von Völkern und Nationen ausmacht. Einerseits spricht er von der „Wechselrede“ auf der alles Sprechen beruhe. Sprechen realisiere sich immer nur in der Dialogik mit dem Anderen, weshalb es als „Grundlage aller ursprünglichen geselligen Verbindung“ zu verstehen sei. Andererseits spricht er von der „gegenseitigen Abhängigkeit des Gedankens und des Wortes“, die zur Verschiedenheit der Weltansichten der Völker führe. Jede Gemeinschaft entsteht also in ihrer einzigartigen Konfiguration durch die Kommunikation, ebenso wie die Kommunikation Ausdruck dieser spezifischen Gemeinschaft ist:

Gemeinschaft, sei es von zwei Personen, sei es von großen Gruppen (Völkern und Nationen), ist von Humboldt somit nicht vorgegeben, sondern entsteht durch Vergemeinschaftung, die vorzugsweise das miteinander Sprechen leistet, aus dem in der Vielzahl der dialogischen Sprechakte die jeweils eine gemeinsame Sprache und damit die Gemeinsamkeit der Weltansichten sich entwickelt (Kuße 2012: 48).²

In der bündigen Zusammenfassung bei Kuße wird anschaulich, dass für Humboldt trotz der Gemeinsamkeit einer Weltansicht, die in der Wechselrede mit dem Anderen derselben Kultur entsteht, die Kommunikationsteilnehmer niemals dasselbe verstehen, sondern die scheinbare gemeinsame Sinnzuschreibung im Sprachgebrauch immer schon ein „Nicht-Verstehen“ einschließt. Selbst bei „Übereinstimmung“ von Gedanken und Gefühlen bedeutet dies immer auch schon wieder ein „Auseinandergehen“ der Kommunikationsteilnehmer, was ein dynamisches Element impliziert, das einen ahistorisch essenzialistischen Kulturbegriff ausschließt.

2.2 Sender-Empfänger Modell versus Diskursanalyse

Einflussreiche Kommunikationsmodelle, die diesem reziproken Ansatz der Humboldtianischen Linguistik zuwiderlaufen, kommen insbesondere aus der Rhetorik, der Mathematik und Computertechnologie. Am bekanntesten ist im 20. Jahrhundert sicherlich das Modell des Kommunikationssystems von Shannon (1948 a und b), das mit Einweg- und Kanalmetaphern arbeitet sowie mit den Begriffen ‚Sender‘ und ‚Empfänger‘. Schon E. und H. Heartley (1952) hatten dagegen eingewandt, dass dabei die sozialen Wechselwirkungen unberücksichtigt bleiben, und man eher von Kommunikator, Kommunikant, Kommunikationsinhalt und -wirkung sprechen sollte. Auch wenn Begriffe wie

² Kuße versteht dies als wesentlich für eine „humboldtianische Linguistik“, deren bedeutendste Autoren (Steinthal, Lazarus, Wundt, Boas, Whorf, Weisgerber, Potebnja, de Courtenay, Wierzbicka) er in ihrer Wirkung auf die interkulturelle Linguistik beschreibt. Dem können wir hier in dieser Ausführlichkeit nicht folgen, es sei nur gesagt, dass die Frage, ob Weltansicht oder Sprache zuerst war, unter dem Gesichtspunkt der Reziprozität ihren Sinn verliert, denn sie bedingen sich gegenseitig.

‚Sender‘ und ‚Empfänger‘ (die bei der technischen Datenversendung ihren Sinn haben) weiter für Kommunikationsmodelle benutzt werden, spricht wenig für die Vorstellung, dass in einem Gespräch von Angesicht zu Angesicht eine kommunikative Botschaft verpackt, entsendet und dann entpackt wird, und quasi erst mit der ‚Entpackung‘ verstanden wird oder nicht. Neben der Humboldtianischen Linguistik widersprechen auch der symbolische Interaktionismus und später die Diskursanalyse in ihren verschiedenen Facetten diesem Modell.

Die Diskursanalyse geht davon aus, dass Kommunikation aus reziproker Wahrnehmung erwächst, die Erwartungserwartungen³ und damit die reflexive Grundlage von Interaktionen „erzwingen“ (Antos 1999: 101f.; Dreher 2008: 1149ff.). Schon Ende der Siebzigerjahre hatten Schütze und Kallmeyer (s. zusammenfassend Spranz-Fogasy 1997: 10) die Reziprozität der sozialen Interaktion auf die Kommunikation angewendet. Aus dieser Sicht entstehen durch den wechselseitigen Prozess im Gespräch erst allmählich bestimmte Interaktionsverhältnisse und die Konturen des Teilnehmerhandelns, die dann nach und nach Handlungsspielräume eröffnen oder einengen.

Handeln vollzieht sich demnach nicht in isolierten, selbständig funktionsfähigen einzelnen Sprechakten, deren pure Verkettung additiv komplexere Formen herzustellen vermag; es unterliegt vielmehr – auf jeder Hierarchieebene – den mutuellen Definitionsleistungen aller Teilnehmer, insbesondere durch vorausgreifende, begleitende und reformulatorische Strukturierungen, und damit auch den Bedingungen der allmählichen Bedeutungsfestlegung (Spranz-Fogasy 1997: 34).

Daraus lässt sich folgern, dass erst über diesen wechselseitigen Prozess Wirksamkeit als soziale Konstruktion von Wirklichkeit erreicht wird. ‚Kommunikativer Erfolg‘ ist demnach eine wechselseitige Konstruktion von

³ Die Erwartungen, die ein Kommunikationsteilnehmer in eine bestimmte Kommunikationssituation einbringt, beinhalten bereits Annahmen darüber, was die Anderen in dieser Kommunikationssituation erwarten.

(nicht identischem) emergenten Sinn, einmaliges und allmählich entstehendes Resultat der Interaktion, das sich v. a. im Prozess des Miteinanderredens zeigt und bewährt (Antos 1999: 104) und wiederum mentale Anpassung bewirkt (House & Rehbein 2004: 6f.). Laut Hüther (2008: 1324ff.) ist sogar das Bewusstsein ein reziprok entstandenes soziokulturelles Produkt. Das Bewusstsein entsteht in der Gesellschaft mittels dieser Anpassungsleistung im kommunikativen Austausch mit einem bestimmten Kulturkreis, und zwar abhängig von der gesellschaftlichen Schicht, dem Geschlecht, der Religion, Medien etc.

2.3 Symbolischer Interaktionismus und Habitus

Diese Vorstellung geht auf den sozialen Behaviorismus von Georg Herbert Mead zurück. Die Grundannahme seiner Theorie des symbolischen Interaktionismus, die eine weite Akzeptanz in den Sozialwissenschaften gefunden hat, besteht darin, dass sich wechselseitiges soziales Handeln überhaupt nur über symbolisch vermittelte Kommunikation erreichen lässt. Wie er in „Mind, Self and Society“ (1934/2012: 309) erklärt, geht sozialer Wandel immer mit dem Wandel der Individuen einher:

Thus the relations between social reconstruction and self or personality reconstruction are reciprocal and internal or organic; social reconstruction by the individual members of any organized human society entails self or personality reconstruction in some degree or other by each of these individuals, and vice versa, for, since their selves or personalities are constituted by their organized social relations to one another, they cannot reconstruct those selves or personalities without also reconstructing, to some extent, the given social order, which is, of course, likewise constituted by their organized social relations to one another. In both types of reconstruction the same fundamental material of organized social relations among human individuals is involved, and is simply treated in different ways, or from different angles or points of view, in the two cases, respectively; or in short, social reconstruction and self or personality reconstruction are the two sides of a single process – the process of human social evolution.

Pierre Bourdieu hat diese gegenseitige reziproke Prägung von Individuum und Gesellschaft – die vom Subjekt wie natürlich wahrgenommen wird, aber alles

andere als angeboren ist – „Habitus“ genannt. Reziprozität im weiten Sinne ist ein Mittel gesellschaftlicher Stratifizierung, und zwar schon über die Sprache selbst, wie Bourdieu (1993: 115) zeigt:

Pauschal ausgedrückt, unterscheidet sich der sprachliche Habitus von einer Kompetenz im Sinne Chomskys dadurch, dass er das Produkt der sozialen Verhältnisse ist und keine einfache Diskursproduktion, sondern eine der »Situation« oder vielmehr einem Markt oder einem Feld angepasste Diskursproduktion.

Obwohl Bourdieu den Begriff vorwiegend intrakulturell zur Erklärung von sozialen Unterschieden nutzt, ist er durchaus für den interkulturellen Kontext verwendbar. Das gilt nicht nur wegen des anthropologischen Hintergrundes des französischen Soziologen, sondern insbesondere weil in den heutigen transkulturellen Gesellschaften der migratorische Hintergrund ein wesentlicher Faktor sozialer Differenzierung darstellt. In den Sprachwissenschaften ist schon ausgiebig erörtert worden, dass über Soziolekte sowie generell über normsprachliche Kompetenzen gesellschaftliche Stratifizierung erreicht und auch über das Bildungssystem reproduziert wird. Aber das wird selten mit der Reziprozität der Gabe in Soziologie und Anthropologie in Verbindung gebracht, obwohl es, wie wir jetzt sehen, deutlich miteinander zusammenhängt. Das betrifft dann, und damit kommen wir auf den schon von Humboldt angedeuteten Aspekt zurück, selbstverständlich auch die inter- und transkulturelle Komponente des Zusammenhangs von Sprache und Gesellschaft.

2.4 Relevanzsysteme und Xenologie

Kommunikationsteilnehmer gehen in gemeinsamer Sinnkonstruktion in der Regel von der hinreichenden Ähnlichkeit der Interpretation der Inhalte aus (Kindt 1999: 75). Schütz (1971: 12) hat dieses Phänomen als die idealfaktische Übernahme der Standpunkte und die Kongruenz der Relevanzsysteme zwischen den Kommunikationsteilnehmern bezeichnet. Vor dem Hintergrund

eines kulturell jeweils auch individuell geprägten Habitus bekommt diese Tatsache eine schärfere Bedeutung und kann zu interkulturellen Interferenzen führen. Es gibt ein Fremdverstehen erster Ordnung, weil wir uns nie ganz verstehen, uns bis zu einem gewissen Grade immer fremd bleiben und der Sinn, der in der Kommunikation emergent aufscheint, nur idealfaktisch als derselbe wahrgenommen wird. Darüber hinaus gibt es aber ein Fremdverstehen zweiter Ordnung, in dem zwei Gesprächsteilnehmer sich einander verstehen wollen, sich aber auf „unterschiedliche bedingte Referenzrahmen“ beziehen (Christ 1996: 9). Wenn der sozial und kulturell erworbene sprachliche Habitus der Kommunikation zu weit voneinander entfernt ist, kann nicht mehr von einer Kongruenz der Relevanzsysteme ausgegangen werden (vgl. Minuth 1997: 204), der Andere wird eben als ‚fremd‘ wahrgenommen. Die Xenologie in der Interkulturalitätsforschung hat sich weit von einem Fremdheitsbegriff entfernt, der auf einen substantialistischen Kulturbegriff zurückschließen ließe und definiert deshalb Fremdheit als eine Frage der Perzeption, die vollkommen dem Reziprozitätsverständnis in der Diskursanalyse entspricht: „Fremdheit gilt nicht als Qualität oder Eigenschaft einer jeweiligen anderen Kultur, sondern als ein Interpretament der wechselseitig wahrgenommenen Andersheit“ (Albrecht 2003: 541). Bereits die unterschiedliche Weise der reziproken Sinnkonstitution innerhalb dieser Referenzrahmen macht einen wesentlichen Faktor der Interaktion in einem fremdsprachlichen Begegnungskontext aus.

Im Zusammenschluss der Debatten um Reziprozität in der Kommunikation und in der Gesellschaft kann man sehen, dass der kulturspezifische Aspekt der Reziprozität, den Gouldner eine Statusverpflichtung nennt, die mit der gesellschaftlichen Rolle einhergeht, bereits über bestimmte Formen der Gegenseitigkeit in der Kommunikation erworben wird. Er geht letztlich auf die oben genannte Reziprozitätsnorm zurück, man solle antworten, wenn man

angesprochen wird. Historisch gesehen ist zwar kein Reziprozitätsbegriff in den Sprach- oder Kommunikationswissenschaften entwickelt worden, im Grunde wurde das Phänomen kommunikativer Reziprozität aber mit anderen Begriffen und mit verschiedenen, einschließlich interkulturellen Aspekten sogar in den Sozialwissenschaften längst beschrieben. Im Anschluss daran kann deshalb ein Begriff kommunikativer Reziprozität entwickelt werden, der gleichzeitig die soziale und individuelle Komponente darstellt. Aufbauend auf der Reziprozitätsdebatte in den verschiedenen Disziplinen liegt nun eine Definition vor, die Reziprozität vor allem als kommunikatives Phänomen versteht, das den sozialen und ökonomischen Transaktionen vorausgeht, aber kaum davon zu trennen ist, weil reziprokes Kommunizieren und Handeln meist untrennbar miteinander verwoben ist (Koch 2017):

Reciprocity is the mode and rhythm of the exchange of information and objects in a given historical socio-cultural situation between two or more communicators which entails the obligation to respond to a perceived impulse or gift in a way and time frame that corresponds to an acknowledged convention. It contributes to the building and perception of meaning, social relationship and stratification.

Grundlage allen reziproken Handelns ist folglich der vom Individuum in der kommunikativen Interaktion mit seiner soziokulturellen Umgebung erworbene Habitus von Qualität, Quantität und Rhythmus der Reziprozität im Prozess des kommunikativen Handelns. Der kommunikative Habitus ist wiederum die kulturspezifische Kehrseite einer globalen dreischrittigen Norm reziproker Kommunikation von Anrede, Wahrnehmung und Gegenrede. Für die Beratung im Bereich fremdsprachlichen Lernens ist die kulturspezifische Seite der Reziprozität immer dann wichtig, wenn Fremdheitserfahrungen eine Rolle spielen.

3 Die Bedeutung kommunikativer Reziprozität für die Beratung

Die Relevanz der bisher dargestellten Debatte über Reziprozität für die Beratung im Fremdsprachenbereich liegt vor allem in der Einsicht, dass es ein ubiquitäres Phänomen von Geben – Annehmen – Zurückgeben im kommunikativen sozialen Miteinander gibt, das je nach Kultur ganz anderen Rhythmen, Werten und Verbindlichkeiten folgt. Im Prinzip kann weder eine Kommunikationstheorie noch eine Beratungspraxis, die interkulturelle und mehrsprachige Aspekte behandelt, diese Tatsache ignorieren.

Im Rückgriff auf die zwei obengenannten Ebenen von Fremdheit – die kaum wahrgenommene erster Ordnung zwischen allen Menschen und die deutlich wahrgenommene zweiter Ordnung wegen des Bezugs auf unterschiedliche kulturelle Referenzrahmen – können wir zwei Ebenen der Reziprozität in der Beratung unterscheiden:

- 1) Auf einer prinzipiellen Ebene ist die Berücksichtigung von Reziprozität als Wissen um die Sinnkonstruktion in Kommunikation, um ihren Einfluss auf die Konstitution von Konzepten und ihre soziale Funktion in jeder Art von Beratung von Nutzen. Das gilt auch für den anthropologischen Sinn der Reziprozität als Gabe, denn Beratung ist als Hilfeleistung immer eine besondere Form der Gabe.
- 2) Sobald sich Beratende und Studierende in dieser Diskurssituation gegenseitig als fremd empfinden, kommt noch die interkulturelle Ebene hinzu. Die damit zusammenhängenden Erwartungen und Einstellungen sind eine potenzielle Quelle von Hindernissen und Missverständnissen, die sowohl das Verstehen als auch das Verhalten betreffen können.

Das ist natürlich insbesondere für eine Beratungspraxis relevant, die ihre Modelle vor allem der vornehmlich einsprachigen Gesprächssituation in der

nicht direktiven Beratung von Carl Rogers und im system-konstruktivistischen Coaching verdankt. Denn wir müssen schon auf der Ebene der Kommunikation in vielfältiger Hinsicht während der Beratung mit Unterschieden im reziproken Handeln im interkulturellen Kontext rechnen. Sprechen die Kommunikationsteilnehmer in der Beratung dieselbe Sprache, kommen diese Unterschiede als interkulturelle Lerndimension z. B. über Probleme in der zielsprachlichen Kommunikation in den Blick. Ist die in der Beratung benutzte Sprache aber die Zielsprache der Lernenden, muss mit interkulturellen Interferenzen bezüglich der kommunikativen reziproken Sinnproduktion in der Beratungssituation selbst gerechnet werden. Wenn Kommunikation das Produkt einer kulturbedingten reziproken Sinnkonstruktion ist, kann unter Umständen die Kontextdivergenz nicht ausreichend angeglichen werden. Daraus ergeben sich dann nachhaltige Verständigungsprobleme, die möglicherweise gar nicht wahrgenommen und reflektiert werden, weil zunächst einmal unbewusst zumindest bis zu einem gewissen Grad von der Kongruenz der Relevanzsysteme, der Austauschbarkeit der Standpunkte und deshalb der Ähnlichkeit der Interpretation der Inhalte ausgegangen wird.

Das gilt zunächst für die Erwartungen bezüglich des typischen Beratungsdiskurses selbst, wie die Forschung zur interkulturellen Kommunikation und kulturwissenschaftlichen Linguistik unterstreicht (Hess-Lüttich 2003: 78; Kuße 2012: 41). Auch in der Beratungsforschung weisen z. B. Krämer und Nazarkiewicz (2012) auf die Notwendigkeit hin, in interkulturellen Coachings auf die Erwartungshaltung der Coachees Rücksicht zu nehmen. Coachees aus anderen Kulturen hätten oft ganz andere Vorstellung von Beratungen und wollten unter Umständen von einer ‚Autorität‘ auf einem bestimmten Gebiet direktiv konkrete Anweisungen erhalten. Krämer und Nazarkiewicz (2012: 10) nennen deshalb drei wesentliche Aufgaben eines kulturreflexiven und transkulturellen Coachings:

- 1) Die Bewältigung interkultureller Missverständnisse und Irritationen.
- 2) Die Reflexion über die ‚multikulturelle‘ Umgebung und ihren Einfluss auf die Lern- und Beratungssituation.
- 3) Ein transkulturelles Vorgehen, das die beiden ersten Punkte berücksichtigt.

Dabei erklären sie das „transkulturelle“ Vorgehen in der Beratung wie folgt:

Transkulturelles Arbeiten reflektiert Machtverhältnisse, ihren Einfluss auf die Identitätsentwicklung und soziale Positionierung der Individuen sowie die Notwendigkeit für die Coachingpartner, ihre Persönlichkeit(sentwicklung) als Kohäsionsleistung immer wieder neu und interaktiv hervorzubringen (ebd.).

Wir sehen bereits, dass interkulturelle Kompetenz für die Beratung ein kultursensitives transkulturelles Vorgehen bedeutet, das weit über eine allgemeine Reflexion darüber hinausgeht, welches unterschiedliche Bild von der standardisierten Rolle beide Beteiligten aufgrund ihrer Herkunft haben mögen. Hess-Lüttich (2003: 78) weist bereits auf die Folgen hin: Wenn die Lehrer oder Berater nicht über die entsprechende interkulturelle Kompetenz verfügen, würden sie „die Ursachen der Verständigungsprobleme an falscher Stelle vermuten, der falschen Diagnose folgt die falsche Therapie, die Konflikte verschärfen sich.“ Nun mag ein Mangel an kultursensitiver Beratung nicht gleich zu Konflikten führen, aber sicher doch zu unaufgeklärten Missverständnissen und u. U. zum Abbruch weiterer Beratungen.

Es geht deshalb darum zu verstehen, wie kulturspezifische Unterschiede in der Reziprozität der Kommunikation an sich aussehen, wie diese Unterschiede in der Kommunikation von Sprechern verschiedener Herkunftssprachen wirken, zu welchen Missverständnissen sie unter Umständen führen und wie diese ausgeräumt werden können. Tatsächlich werden solche Themen bereits oft in der Interkulturalitätsforschung untersucht, wenngleich meistens ohne bewussten Bezug auf das dahinterliegende Thema, die Reziprozität. Dabei

könnte die Untersuchung der Reziprozität in Inhalt und Durchführung der Kommunikation sicherlich zu einem besseren Verständnis der Phänomene beitragen, z. B. wie und warum Missverständnisse entstehen, wie man sich in interkulturellen Begegnungssituation über unterschiedliche Konzepte zu denselben Inhalten (nicht) verständigt, wie bereits unterschiedliche Kommunikationsrhythmen zu Irritationen führen können, wie Erwartungen und Erwartungserwartungen das Gespräch konditionieren.

Eine Ausnahme dazu bieten die Arbeiten zur „Interpersonal adaption theory“ und zur „Expectancy violations theory“ (Burgoon, Le Poire et al. 1995 und Burgoon, Stern et al. 1995). Sie untersuchen u. a., wie sich die Erwartungen bezüglich eines bevorstehenden Gespräches auf das Gespräch selbst auswirken und wie in der reziproken Gesprächskonstruktion das Verhalten eines Sprechers an das des Anderen angepasst wird. Das Ergebnis der in den USA durchgeführten Studien ist im Wesentlichen:

- a) Wird die Erwartung im positiven Sinne übertroffen, passt sich der Gesprächspartner an.
- b) Werden die Erwartungen im negativen Sinne übertroffen, versucht der Sprecher das zu kompensieren, in der Absicht, reziprokes Verhalten des Anderen zu provozieren.

Erwartbar wäre also von einem US-amerikanischen Coachee, dass das Verhalten während des Coachings eher von den assimilierten sozialen Normen bestimmt wird als von den konkreten Gesprächszielen. Diese würden in Anbetracht des Gesprächsverlaufs angepasst werden, weil das Ziel eines angenehmen Gesprächs im Vordergrund steht:

Face to face encounters intrinsically entail certain goals or functions, among them, preserving and promoting desired identities, creating desired relationship definitions, regulating conversational flow, managing affective experiences and expressions, and processing information from counteractants. Along with other socially reinforced

objectivities, such as maintaining harmony and avoiding face threats or conflict, such goals are situationally induced. The relationship of these background goals to those being foregrounded must be taken into account when estimating how goals are influencing behavior (Burgoon, Le Poire et al. 1995: 313).

Amerikanische Studierende würden demnach ihre Lernziele in Gesprächen mit Tandempartnern oder auch Beratern dem Gesprächsklima unterordnen, falls der Gesprächsverlauf nicht ihren Erwartungen entspricht. All die von Burgoon, Le Poire et al. (1995) genannten Faktoren wie Identitätskonstitution, Gesichtswahren, Beziehungspflege etc. muss man bei interkulturellen Begegnungssituationen vor allem auch bei Beratungsgesprächen immer mitbedenken. Sie begleiten die ‚eentlichen‘ Ziele des Gesprächs und können sie unter Umständen sogar unterlaufen, was sowohl für die Sprachberatung als auch für das Beratungsgespräch selbst wichtig ist.

Dazu kommt, dass Schlüsselbegriffe der Beratung, wie Autonomie, und die damit assoziierten Kompetenzen – die Bestimmung von Zielen, die Reflexion über seine eigenen Ansichten, die Artikulation subjektiver Lerntheorien oder die Wahl von Materialien sowie die Änderung all dessen aus rationalen Erwägungen – selbst nicht kulturell ‚neutral‘ sind. Dass wir all diese Tätigkeiten als wesentlich für autonomes Handeln verstehen, hängt mit einer westlich aufgeklärten Tradition und einem in ihr zentrierten Subjektbegriff zusammen, der sowohl über die Erziehung als auch in pädagogischen Institutionen eingeübt und habitualisiert wird (vgl. die Debatte zu einem relationalen Autonomiebegriff bei Koch 2013). Dabei muss differenzierend gesagt werden, dass sich selbst geografisch nahestehende Kulturen in ihrer Selbstwahrnehmung diesbezüglich sehr unterscheiden können, und dass insbesondere in transkulturellen Gesellschaften kaum noch mit homogenen Strukturen zu rechnen ist. Wenn Autonomie in unterschiedlichen Kulturen anders realisiert wird, bedeutet die Ignoranz dessen bereits einen Mangel an interkultureller Kompetenz, der gerade in der Beratung zum

Fremdsprachenlernen evidente Folgen hat. Dieser Umstand wird zwar durch eine individuelle nicht direktive Prozessberatung zum Teil gemildert, wenn die Beratung tatsächlich auf die Erwartungen des Studierenden eingeht. Er kann aber bei fehlender kultureller Sensibilität, gerade wegen des Drängens zu einer nicht direktiven Beratung zum Scheitern oder zum Abbruch der Beratung führen. Denn wenn ausländische Studierende mit denselben Erwartungen konfrontiert werden wie ihre deutschen Kommilitonen und die unterschiedlichen Konzepte gar nicht verbalisiert werden, können sie nicht dort abgeholt werden, wo sie stehen. Auf jeden Fall muss man aber mit einem ganz anderen Lernfortschritt rechnen, der nicht als langsamer zu bewerten ist, weil ja der Lernabstand zur Zieldimension unseres Autonomieverständnisses viel größer ist. Das Bewusstsein des eigenen kulturellen Referenzsystems – von theoretisch wissenschaftlichen Positionen bis hin zum nonverbalen Verhalten in der Kommunikationssituation – ist entscheidend für eine Beratung, die entweder selbst schon eine interkulturelle Begegnungssituation ist oder zumindest auf eine solche vorbereiten will.

Fassen wir im Anschluss daran die Bedeutung dieser Befunde für die Beratung zusammen: Es ist in den letzten Jahren zunehmend deutlich geworden, dass Studierende aus anderen Kulturen oft mit Erwartungen an die Beratung herantreten, konkrete Handlungsanweisungen, Strategieempfehlungen, grammatische Erklärungen einfordern und Ziele vorgegeben bekommen wollen, die für die Vorstellungen von nicht direkter Beratung eine Herausforderung sind (vgl. Claussen & Deutschmann 2014: 98). Obwohl die unterschiedlichen Arten der Beratung in verschiedenen Kulturen und die damit verbundenen Erwartungen bisher noch kaum systematisch erforscht sind und nur sehr disperse Ergebnisse hervorgebracht haben (Krämer & Nazarkiewicz 2012: 30-51), zeigt das Thema Reziprozität, dass es wegen der unterschiedlichen Relevanz- und Bezugssysteme dringend angeraten ist, die

Erwartungshaltung des Anderen zu ermitteln. Dazu kommt: Trotz aller eigener Bemühungen ist und bleibt die Beratungssituation institutionell hierarchisch und asymmetrisch. Dass die Peerberatungen, wie sie etwa an den Universitäten in Frankfurt/Oder oder in Bremen durchgeführt werden, so erfolgreich sind, mag unter anderem an dem Umstand liegen, dass die Rollendifferenz eingeebnet ist und sich somit die Reziprozität in der Beratungssituation gewissermaßen ausgeglichener entfalten kann. So oder so ist es sinnvoll, die eigenen Beobachtungskriterien nicht nur auf den Anderen, sondern auch auf sich und die Beratungssituation selbst anzuwenden.

Als Spezialisten für Fremdsprachen sowie interkulturelle und multilinguale Situationen sollten Berater/innen ihre eigenen kultur- und sprachbedingten Konzepte kennen und hinterfragen und die zu Beratenden ihrerseits als Spezialisten für ihre Lernrealität ernstnehmen. Jeder Beteiligte kann nur auf der Basis des eigenen Referenzsystems und des damit erworbenen kommunikativen Habitus handeln und lernen. Das bedeutet, dass jeder Studierende in dem reziproken Prozess der Sinnkonstitution nicht nur andere Rollenkonzepte und Erwartungen bezüglich der Reaktion des Beraters mit sich bringt, sondern auch ganz andere Vorstellungen und Gewohnheiten bezüglich des Rhythmus, der Quantität und Qualität des Gesprächs selbst, z. B. beim Sprecherwechsel, der Hörerrückmeldung, Gesprächssteuerung, Image- oder Empathieverhalten etc. Ein zu großer Abstand zur Zielsprache bei diesen Themen des oft nonverbalen Verhaltens kann ebenso dazu führen, dass kein erfolgreicher Beratungs- und Lernprozess einsetzt. Deswegen ist es notwendig in der wechselseitigen Sinnkonstruktion in der Beratungskommunikation sensibel für interkulturelle Divergenzen vorzugehen und eventuell mit gebotener Distanz zum eigenen Modell Verständnisprobleme und Verhaltensunterschiede zur Sprache zu bringen. Beratende, denen reziproke Strukturen in Sprache und Kultur der Studierenden vertraut sind und die ihren

Abstand zur Zielsprache einschätzen können, sind auf interkultureller Ebene besser vorbereitet. Sie können die richtigen Fragen stellen, die im Sinne des Studierenden zielführend sind, weil sie die unterschiedlichen Konzepte und Erwartungen kennen und die daraus resultierenden Probleme und Missverständnisse zumindest zum Teil abschätzen können. Sie können die Studierenden deshalb auch besser verstehen, Erwartungen klären und sich eventuell sogar dem Gesprächshabitus annähern. Das gilt insbesondere, wenn die Berater/in auch Repräsentant/in der Zielsprache ist, ansonsten ist es ein Aspekt der Vorbereitung auf interkulturelle Begegnungen des Studierenden. Aber auch ohne diese Kenntnisse kann mit ausreichender interkultureller Kompetenz vielen Missverständnissen aus dem Weg gegangen werden. Ein Fragebogen zu potenziellen interkulturellen Unterschieden, den die Studierenden vorab ausfüllen, kann zusätzlich die erste Sitzung vorbereiten und alle Akteure für das Thema sensibilisieren. Als grundlegendes kommunikatives und soziales Phänomen ist Reziprozität in jeder Beratung wichtig, über ihre Bedeutung für kulturelle Referenzsysteme und den in ihnen erworbenen Habitus ist sie im Kontext fremdsprachlicher Beratung besonders relevant.

Literatur

- Adloff, Frank & Mau, Steffen (Hrsg.) (2005). *Vom Geben und Nehmen*. Frankfurt a.M.: Campus Verlag.
- Albrecht, Corinna (2003). Fremdhheitsforschung und Fremdheitslehre (Xenologie). In: Wierlacher, Alois & Bogner, Andrea (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler, 541-547.
- Antos, Gerd (1999). Mythen, Metaphern, Modelle. Konzeptualisierung von Kommunikation aus dem Blickwinkel der Angewandten Diskursforschung. In: Brüner, Gisela; Fiehler, Reinhard & Kindt, Walther (Hrsg.): *Angewandte Diskursforschung*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 93-117.
- Ashworth, Peter D. (2013). The Gift Relationship. In: *Journal of Phenomenological Psychology* 44, 1-36.
- Bourdieu, Pierre (1993). Der sprachliche Markt. In: Ders.: *Soziologische Fragen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 115-130.
- Burgoon, Judee K.; Le Poire, Beth A. & Rosenthal, Robert (1995): Effects of Preinteractance Expectancies and Target Communication on Perceiver Reciprocity and Compensation in Dyadic Interaction. In: *Journal of Experimental Social Psychology* 3, 287-321.
- Burgoon, Judee K.; Stern, Lesa & Dillmann, Leesa (1995). *Interpersonal Adaption: Dyadic Interaction Pattern*. New York: Cambridge University Press.
- Christ, Herbert (1996). Fremdverstehen und interkulturelles Lernen. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 1/3, 1-22. [Online: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/733/710>, 11.11.2016].
- Claussen, Tina & Deutschmann, Ruth-Ulrike (2014). Sprachlernberatung – Hintergründe, Diskussionen und Perspektiven eines Konzepts. In: Berndt, Annette & Deutschmann, Ruth-Ulrike (Hrsg.): *Sprachlernberatung–Sprachlerncoaching*. Frankfurt a.M.: Lang, 83-111.
- Dreher, Jochen (2008). Über die natürlichen Grenzen der Sozialwelt. In: Rehberg, Karl-Siegbert (Hrsg.): *Die Natur der Gesellschaft*. Teilband 2, Frankfurt a.M/ New York: Campe, 1143-1156.
- Gouldner, Alvin (1960). The Norm of Reciprocity: A Preliminary Statement. In: *American Sociological Review* 25/2, 161-178.
- Heartley, Eugene L. & Heartley, Ruth E. (1952). *The Fundamentals of Social Psychology*. New York: Alfred A. Knopf.
- Hess-Lüttich, Ernest W.B. (2003). Interkulturelle Kommunikation. In: Wierlacher, Alois & Bogner, Andrea (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler, 75-81.
- House, Juliane & Rehbein, Jochen (2004). What is multilingual communication? In: Dies. (Hrsg.): *Multilingual Communication*. Amsterdam: John Benjamins, 1-17.
- Hüther, Gerald (2008). Die Strukturierung des menschlichen Gehirns durch soziale Erfahrung. In: Rehberg, Karl-Siegbert (Hrsg.): *Die Natur der Gesellschaft*, Teilband II, Frankfurt a.M/New York: Campe, 1315-1328.

- Kindt, Walther (1999). Interpretationsmethodik. In: Brüner, Gisela; Fiehler, Reinhard & Kindt, Walther (Hrsg.): *Angewandte Diskursforschung*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 69-92.
- Koch, Lennart (2013). Zur Notwendigkeit der Revision etablierter Autonomiedefinitionen. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 39, 27-47.
- Koch, Lennart (2017): Reciprocity. In: Funk, Hermann & Gerlach, Manja & Spaniel-Weise, Dorothea (Hrsg.): *Handbook for Foreign Language Learning in Online Tandems and Educational Settings*, Frankfurt a.M.: Lang, im Druck.
- Komter, Aafke (2007). Gift and Social Relations. The Mechanism of Reciprocity. In: *International Sociology*, 22/1, 93-107.
- Krämer, Gesa & Nazarkiewicz, Kirsten (2012). *Handbuch interkulturelles Coaching: Konzepte, Methoden, Kompetenzen*. Göttingen/Bristol: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Kuße, Holger (2012). *Kulturwissenschaftliche Linguistik*. Göttingen/Bristol: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Malinowski, Bronislaw (1926). *Crime and Custom in Savage Society*. New York: Harcourt, Brace & Co and London: Keegan Paul, Trench et al.
- Mead, Georg Herbert (1934/2012). *Mind, Self, and Society*. Morris, Charles W. (Hrsg.). Chicago: University of Chicago Press.
- Minuth, Christian (1997). Deine Muttersprache, meine Fremdsprache, ein Modell des Fremdverstehens. In: Franz-Joseph Meißner (Hrsg.). *Interaktiver Fremdsprachenunterricht: Wege zur authentischen Kommunikation*. Tübingen: Narr, 201-210.
- Schütz, Alfred (1971). *Gesammelte Aufsätze I. Das Problem der sozialen Wirklichkeit*. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Shannon, Claude (1948a). A Mathematical Theory of Communication, Teil I. In: *Bell System Technical Journal* 27 (Juli), 379-423.
- Shannon, Claude (1948b). A Mathematical Theory of Communication, Teil II. In: *Bell System Technical Journal* 27 (Oktober), 623-656.
- Stegbauer, Christian (2011). *Reziprozität. Einführung in soziale Formen der Gegenseitigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Spranz-Fogasy, Thomas (1997). *Interaktionsprofile. Die Herausbildung individueller Handlungstypik in Gesprächen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Watzlawick, Paul; Beavin, Janet H. & Jackson, Don D. (2007). *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern: Huber.

Lernerautonomieförderung durch Sprachlerncoaching im Bereich DaZ

Alexis Feldmeier & Stefan Markov

Abstract

Das Projekt „Autonomous Literacy Learners: Sustainable Results“¹ verfolgt das Ziel, ein Sprachlerncoaching-Konzept zu begründen und empirisch zu erforschen, das in verschiedenen Kontexten Einsatz finden kann. Es richtet sich auch an Lerner/innen mit einer geringen Schulbildung, die bis heute im Rahmen der Sprachlernberatung nur wenig Beachtung gefunden haben. Das Grundkonzept und ausgewählte Ergebnisse der Projektpartner in Leipzig und Münster werden vorgestellt.

Schlüsselwörter: Lernerautonomie, Sprachlerncoaching, Deutsch als Zweitsprache, Autonomous Literacy Learning

1 Einleitung

Ansätze zur Förderung von Lernerautonomie in der Erwachsenenbildung werden in den letzten Jahren verstärkt diskutiert und erprobt. Dies zeigt sich nicht nur in den Vorschlägen, den Unterricht methodisch zu öffnen (z. B. Wiechmann 2006), sondern auch darin, dass lernprozessbegleitende Instrumente wie das Portfolio für die Arbeit mit erwachsenen DaZ-Lernern vorgeschlagen werden (BAMF 2015; Referenzrahmen 2001). Sprachlernberatung ist dabei ein Ansatz von vielen anderen, mit dem selbstgesteuerte Lernprozesse angebahnt werden können und der sich bis heute vorwiegend im universitären Lernen etabliert hat (Claußen 2009). Zögerlicher

¹ Im Weiteren mit ALL-SR abgekürzt.

sind bis dato die Versuche verlaufen, Sprachlernberatung in der DaZ-Arbeit mit Erwachsenen im Rahmen des Integrationskurssystems oder an der Schnittstelle zwischen Schule und Beruf (z. B. an Berufskollegs) zu erproben und zu erforschen (Berndt 2011; Markov & Scheithauer 2014).

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, das ALL-SR Sprachlerncoaching als Ansatz zur Förderung von Lernerautonomie und Individualisierung von Lernprozessen zu beschreiben und die sich daraus ergebenden Möglichkeiten für die Arbeit mit erwachsenen DaZ-Lernern mit z.T. wenig Schulerfahrung aufzuzeigen. Grundlage hierfür sind die bisherigen Ergebnisse des internationalen ALL-SR-Projektes, an welchem das Herder-Institut der Universität Leipzig und das Germanistische Institut der Westfälischen Wilhelms-Universität gemeinsam mit vier Partnerinstitutionen aus Großbritannien und den Niederlanden kooperieren.²

2 Grundsätze des ALL-SR Coaching Ansatzes

Sprachlernberatungsangebote gibt es zahlreiche und diese unterscheiden sich z.T. erheblich voneinander. Kleppin & Spänkuch (2014: 36-38) beschreiben verschiedene Ansätze und ordnen sie u. a. entsprechend ihrem Grad an Direktivität. So steht beispielsweise „Sprachlern-Coaching“ im Sinne einer nicht-direktiven Beratung einer angeleiteten „Peer-Arbeit mit Beratungscharakter“ gegenüber (ebd.). Für das ALL-SR-Projekt waren neben der „Direktivität“³ zwei weitere Faktoren von zentraler Bedeutung: Sprachlernberatungskompetenzen und Feldkompetenz.

² Wichtige Projektergebnisse wurden für interessierte Lehrkräfte auf der Projekthomepage zusammengefasst: <http://itta.uva.nl/staging.tremani.nl/learnerautonomy/>.

³ Mit Direktivität wird hier – analog zu Lehr- und Lernprozessen im Unterricht – Steuerung durch den Coach verstanden, d. h. die Einflussnahme durch den Coach bei der Suche nach Lösungsansätzen durch den Coachee. Die Steuerung kann dabei zentrale Aspekte

Der Grund hierfür ist, dass das Sprachlerncoaching im Rahmen eines internationalen Projektes notwendigerweise in sehr unterschiedlichen Kontexten, etwa als Angebot für Personal in der Altenpflege in Großbritannien, für ehrenamtliche Lehrkräfte in den Niederlanden, für neuzugewanderte Schülerinnen und Schülern in einem Berufskolleg in Rheda-Wiedenbrück oder für junge Erwachsene an Abend- und Berufsschulen in Leipzig, stattfinden sollte. Folglich war es nicht immer möglich, ausgebildete oder zumindest fortgebildete Coaches zu beschäftigen, wobei der Grad an Qualifizierung der Coaches nicht nur die Beratungskompetenz betrifft, sondern auch Kompetenzen zu sprachlichen Lehr- und Lernprozessen. Das vorgeschlagene Konzept für Sprachlerncoaching ist daher flexibel genug, damit es leicht auf die Coachingsituation in verschiedenen Ländern und Institutionen und die im Coaching involvierten Akteure angepasst werden kann. Eine gewisse Flexibilität hinsichtlich der Professionalität im Coaching ist daher notwendig.

Ziel der Beratung im Rahmen des ALL-SR-Projekts ist, Lernerautonomie zu fördern und folglich möglichst nicht-direktiv Lerner zu befähigen, eigenständig Lösungen für ihre selbsterkannten zweitsprachlichen Probleme mit Hilfe der ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen zu finden. Aus den bisherigen Versuchen, Ansätze zur Förderung von Lernerautonomie in der DaZ-Arbeit mit Erwachsenen zu erproben, ist jedoch bekannt, dass diese nicht immer sofort gelingen. Als eine Hauptschwierigkeit wird dabei fehlende Sprachlernerfahrung und ein niedriger Grad an Lernerautonomie bei

betreffen, wie z. B. wer bei der Lösung des Problems helfen könnte oder wie dabei vorgegangen werden kann. Die Grundidee im Coaching ist, dass die Lösung des Problems eines/einer Beratungssuchenden in ihm/in ihr steckt: Wie stark der Coach bei der Suche nach einer Lösung steuernd einwirkt, kann durch Direktivität angegeben werden. Dementsprechend kennzeichnet z. B. der Verzicht auf Ratschläge, Erklärungen oder Interpretationen durch den Coach ein nicht-direktives Vorgehen.

Lernenden diskutiert (Ballweg 2009; Benndorf-Helbig 2005; Grimmer 2005 für Portfolio; Berndt 2011; Markov & Scheithauer 2014 für Beratungsangebote). Dahingegen nahmen die Projektpartner an, dass Beratungssuchende grundsätzlich über Lernerautonomie⁴ verfügen: Das Gelingen einer nicht-direktiven Sprachlernberatung kann daher auch bei sprachlernungewohnten Beratungssuchenden mit wenig Schulerfahrung gelingen.

Lernerautonomie wird im Rahmen des ALL-SR-Projekts als wichtiges didaktisches Ziel auf dem Weg zur Befähigung zum lebenslangen Lernen verstanden. Aus diesem Grund wird im Rahmen des Sprachlerncoachings Lernerautonomie nicht als gegeben vorausgesetzt (vgl. Sánchez-González & Koch 2014; Schmenk 2014). Vielmehr wird davon ausgegangen, dass sich Lernerautonomie bei vielen Beratungssuchenden schrittweise im Coachingprozess zeigt. Folgerichtig stellt sich die Frage nach einer geeigneten Progression für Lernerautonomie. Während die Faktoren „Feldkompetenz“ und „Beratungskompetenz“ in Coachingprozessen weitestgehend statisch bleiben, stellt der Faktor „Direktivität“ eine geeignete Stellschraube dar, um eine Progression für Lernerautonomie zu definieren. Ein Grundzug des Sprachlerncoachingkonzeptes im ALL-SR-Projekt ist dementsprechend, ggfs. Direktivität zuzulassen, um sie schrittweise zu minimieren (vgl. Markov & Scheithauer 2014), wenn der Grad an Lernerautonomie höher wird.

Weiterhin ist – wie bereits in Fußnote 4 angemerkt – folgende Annahme tragend: Die im Sprachlerncoachingprozess notwendigen Teilschritte (Problemerkennung, Ressourcenerkennung, Festlegung eines Lernplans und

⁴ Die Schwierigkeiten in der Sprachlernberatung ergeben sich dadurch, dass diese bereits vorhandene Lernerautonomie u.U. nicht bewusst ist und folglich nicht ohne weiteres auf das Sprachenlernen übertragen wird. Das Ziel der Sprachlernberatung ist so betrachtet die Förderung der *Sprachlernerautonomie*.

Monitoring (vgl. z. B. Markov et al. 2015) werden von Teilnehmenden der Sprachlernberatung in unterschiedlichen Domänen des Lernens i. d. R. unbewusst angewandt, sie müssen jedoch mit Hilfe des Coachings auf die „Lerndomäne Sprachenlernen“ transferiert werden.

Im ALL-SR-Projekt gehen die deutschen Kooperationspartner daher davon aus, dass die Förderung von Lernerautonomie nicht darin besteht, die Teilschritte des Sprachlerncoachings zu vermitteln, sondern diese auf das Sprachenlernen übertragen zu lassen. Sprachlerncoaching im Rahmen des ALL-SR-Projekts zielt folglich stark darauf ab, die grundsätzliche Lernfähigkeit (und bereits vorhandene Lernerautonomie) der Teilnehmenden im Rahmen selbstgesteuerter Prozesse hervorzuheben und ihnen allmählich die Verantwortung für das sprachliche Lernen in der „Lerndomäne Sprachenlernen“ zu übertragen.

3 Lernerautonomieförderung als Teilziel des Coachings

Jedes Coaching läuft innerhalb eines Spannungsfeldes ab, das von zwei Zielen bestimmt wird. Zum einen verfolgt der Coachee ein zweitsprachliches Lernziel. Ausgangspunkt für sein Handeln ist ein (Lern)Problem, das er im Rahmen eines Sprachlerncoachings behoben sehen möchte. Das Sprachlerncoaching verläuft so betrachtet aus der Sicht des Lerners problemlösungsorientiert. Der Coach hingegen verfolgt nicht primär das Ziel, das zweitsprachliche (Lern)Problem des Coachees direkt zu beheben. Es ist nicht seine Absicht, konkrete Hinweise zu liefern, wie das zweitsprachliche Problem des Coachees gelöst werden kann (direktives Vorgehen) oder gar dem Coachee in einem eins-zu-eins-Setting zu unterrichten (Tutoring). Die Förderung von (sprachlernbezogener) Lernerautonomie ist das primäre Ziel des Coaches. In der Zusammenarbeit zwischen Coach und Coachee kann es deshalb leicht zu Schwierigkeiten kommen, wenn der Coachee die

Unterschiedlichkeit dieser Ziele im Coaching nicht erkennt und das Handeln des Coaches ausschließlich am Lernprozess seines eigenen zweitsprachlichen Lernzieles misst. Leicht kann es dann zu negativen Urteilen kommen, wie „Dieser Coach hilft mir überhaupt nicht. Er hat mir immer noch nicht gesagt, wie der Plusquamperfekt geht und noch keine Übungen dazu gegeben“.

4 Durchführung des ALL-SR Coachings

In diesem Abschnitt soll einerseits die Durchführung des Coachings beschrieben werden und dabei auf den Umgang mit Direktivität eingegangen werden. Andererseits wird eine Auswahl praxisrelevanter Ergebnisse aus der Untersuchung in Verbindung mit einzelnen Etappen des Coachingprozesses vorgestellt.

Die Coachingstruktur wird in der Regel durch Phasenmodelle abgebildet. Für praktizierende Coaches dienen solche Modelle als theoriebasierte Gerüste des Makroprozesses, haben zugleich aber den Anschein eines stark formalisierten Ablaufs. Auch im Projekt ALL-SR wurde die Entscheidung getroffen, ein Phasenmodell zu entwickeln, das praktizierende Coaches in der Weiterbildung kennenlernen und in der Erprobung anwenden sollen. Das Modell orientiert sich u. a. an Whitmores GROW-Modell (Whitmore 2010), dem System-Coaching-Modell nach Meier & Janßen (2011) und der daraus hervorgehenden Adaption für den Sprachlernkontext von Spänkuch (2014).

Kennzeichnend für Spänkuchs Schema ist die Annahme, dass Lerner/innen mit einem Veränderungswunsch ein Coaching aufsuchen und eine Veränderung eines IST-Zustandes in einen SOLL-Zustand mental vorwegnehmen. Von diesem Grundgedanken wurde bei der Entwicklung des Modells für DaZ-Lerner/innen ausgegangen. Berücksichtigt wurde aber, dass Zweitsprachenlernende mit wenig (formaler) Sprachlernerfahrung und Reflexionspraxis (in der Domäne Sprachenlernen) gerade bei der Erkennung und Formulierung

eines Zusammenhangs zwischen IST und SOLL mehr Zeit benötigen und möglicherweise auf visuelle Unterstützung im Coachinggespräch angewiesen sind. In der Folge dieser Annahmen wurde das Coaching so konzipiert, dass Lerner/innenn eine zu anderen Konzepten abweichend höhere Anzahl an Coachinggesprächen (sechs bis maximal zwölf Sitzungen à 45min) zur Verfügung stehen und reflexionsunterstützende Materialien eingesetzt wurden, die im Rahmen des Projektes entwickelt und erprobt wurden.⁵ Ein weiterer wesentlicher Unterschied zu bereits existierenden Coaching-Modellen ist das Zirkulieren um ein oder mehrere Lernprojekte (siehe Abbildung 1), so dass Lerner/innen möglichst in die Lage versetzt werden, ihre neuen Erkenntnisse über das eigene Lernen zu erproben und somit erfahr- und evaluierbar zu machen.

4.1 Anpassungsmöglichkeiten hinsichtlich der Direktivität in der Coachingpraxis

Die Hauptanliegen des ALL-SR Sprachlerncoachings liegen auf einer Linie mit den meisten Coachingansätzen:

- Aufbau von Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten,
- Erhöhung der Bewusstheit für das eigene Lernen und
- Übernahme der Verantwortung für das Lernen

Die besondere Chance des Coachings im Hinblick auf die Lernerautonomie-Förderung wird im ALL-SR-Projekt in einer Verknüpfung dieser drei Hauptanliegen mit der Förderung selbst gesehen. Sie bilden die Grundlage für einen – mit zunehmender Eigenständigkeit – besseren Zugriff auf bereits vorhandene Ressourcen. Ziel ist also nicht die Vermittlung neuer

⁵ Die Materialien können abgerufen werden unter <http://itta.uva.nl/staging.tremani.nl/learnerautonomy/practical-resources-38>.

Lernstrategien, sondern die Förderung eines bewussten und planhaften Umgangs mit bereits vorhandenen Ressourcen. Eine Abweichung hiervon ist dann begründet, wenn eine für das Lernziel unabdingbare Ressource nicht verfügbar ist (z. B. bestimmtes Wissen über Netzwerke und Abläufe). In diesem Fall ist ein Wechsel der Beratungsform notwendig und beispielsweise ein Übergang zu einer direktiveren Form (z. B. klassische, tendenziell direkte Lernberatung) förderlich. Im Rahmen des ALL-SR-Projekts wird dieses Vorgehen als Mode-Switching bezeichnet und mit einer starken Teilnehmerorientierung begründet, ohne dabei allerdings aus dem Blick zu verlieren, dass einige Teilnehmende Coaching als Ressource zunächst erfahren und ihr Potential kennenlernen müssen. Zu bedenken ist, dass ein Mode-Switching in direkte Formen nur dann gelingen kann, wenn die entsprechende Feldkompetenz aufseiten des Coaches vorliegt.

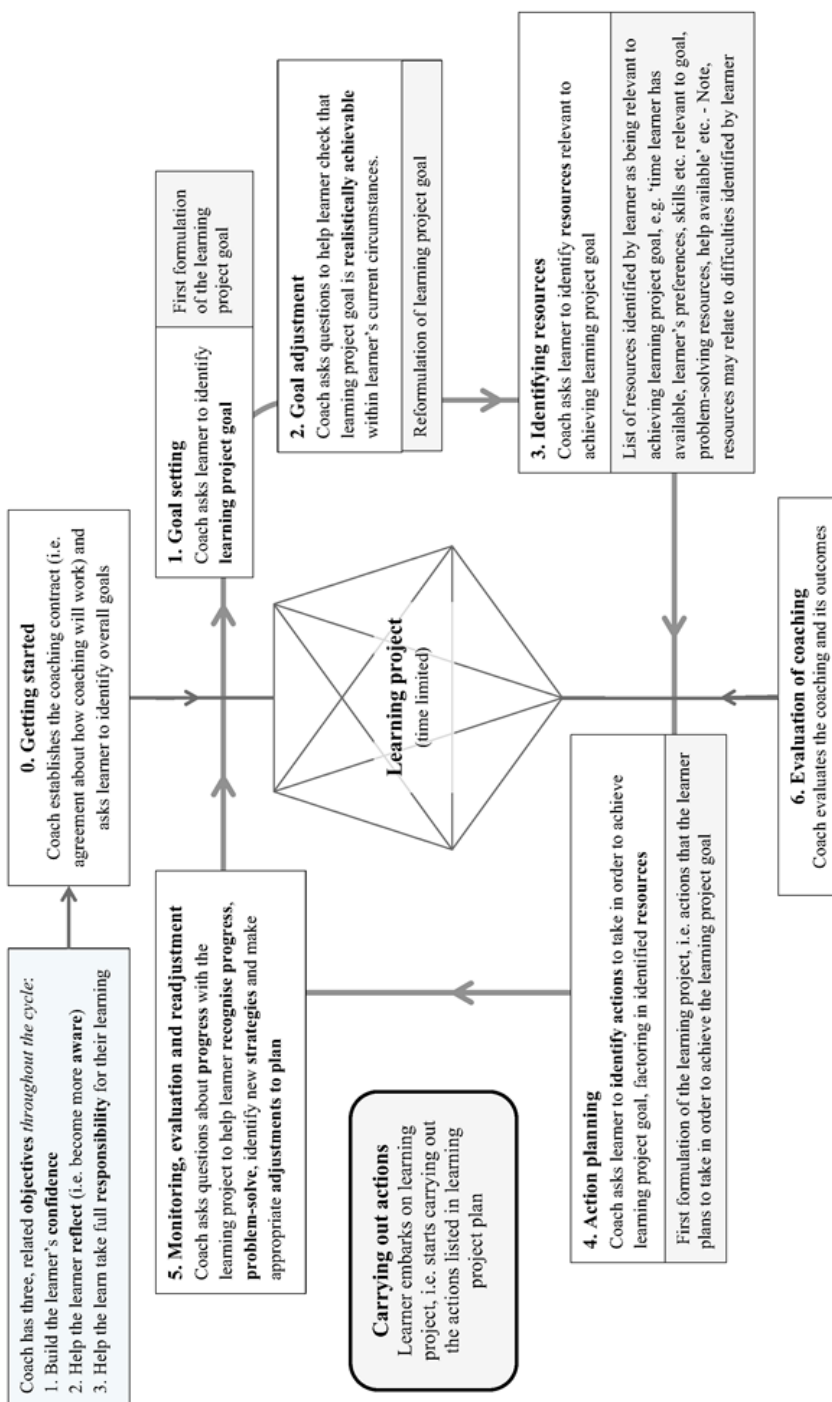


Abbildung 1: Coaching Phasen des ALL-SR-Coachings

4.2 Der Coachingprozess

Dem eigentlichen Beginn des Coachings im ALL-SR Ablaufschema (Abbildung 1) wird eine Phase vorangestellt, die als „Getting Started“ bezeichnet wird. In der Regel beginnt diese Phase mit der Kontaktaufnahme, die im DaZ-Kontext meist durch die Coaches und nicht durch die Lerner/innenn initiiert wird. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn Coachingangebote an Schulen und anderen Einrichtungen noch nicht etabliert sind. Bei diesen Initialgesprächen hat sich als besonders wichtig erwiesen, im Vorfeld möglichst klar zu kommunizieren, was von dem Angebot erwartet werden kann und welche Rolle Lerner/innen dabei einnehmen. Dies wird in einem Coachingvertrag festgeschrieben.⁶ Im anschließenden ersten Einzelgespräch wird dies spezifiziert und ein übergeordnetes Thema bzw. das Anliegen besprochen. Die Themen leiten sich in der Regel aus Widerständen her, die sich aus den unmittelbaren Anforderungen im schulischen und außerschulischen Alltag ergeben.

Coachingthemen können somit Ausdruck einer wahrgenommenen Abweichung zwischen den bestehenden und oft von außen vorgegebenen Lernzielen und den Erfahrungen im Hinblick auf die Zielerreichung sein. In den ersten Ergebnisauswertungen unserer Pilotstudie wurden die Beratungsanlässe, also Themen bzw. Lernziele, mit denen die Beratungssuchenden (n=23) das Coaching in Münster und Leipzig aufgesucht haben, aus den Daten extrahiert. Tabelle 1 stellt die Ergebnisse der Analyse dar.

⁶ Coachingvertrag, Materialien zur Erklärung der Beratung und weitere unterstützende Materialien für Coaches wurden auf der Projekthomepage veröffentlicht: <http://itta.uva.nl.staging.tremani.nl/learnerautonomy/practical-resources-38>.

<div> Beratungsanlässe Handlungsfelder⁷ </div>	kein spez. Thema (0)	Sprachlernziel (S)	Lernbedingungen (LB)	Lernautonomie (LA)	Sprechangst (SA)	gesamt
Aus- und Weiterbildung (Handlungsfeld 4)	0	6	0	3	0	9
Schulische Bildung	0	4	1	1	0	6
Ämter und Behörden (Handlungsfeld 1)	0	0	0	0	1	1
Gestaltung sozialer Kontakte (Handlungsfeld übergreifende Kommunikation D)	0	3	0	1	1	5
Umgang mit dem eigenen Sprachenlernen (Handlungsfeld übergreifende Kommunikation E)	0	0	0	1	0	1
Ohne Handlungsfeld/ übergreifend	3	1	1	0	1	6
Gesamt	3	14	2	6	3	28

**Tab. 1: Kategorisierte Beratungsanlässe und Handlungsfelder
(Mehrfachnennungen möglich)**

Bei der Zuordnung der durch die Teilnehmenden benannten Ziele/ Themen/ Anlässe wurden die Kategorien des Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache (Goethe-Institut 2007) verwendet, wo dies möglich war. Ergänzt wurde das im Rahmencurriculum nicht behandelte

⁷ In den hier besprochenen Fällen ging es insbesondere um bildungs- und fachsprachliche Hürden der Beratungssuchenden, die einen Hauptschulabschluss am Abendgymnasium nachholen wollten.

Handlungsfeld „schulische Bildung“. Das vergleichsweise große Interesse, sich mit Themen zu beschäftigen, die im schulischen Kontext bzw. in der Aus- und Weiterbildung anzusiedeln sind, überrascht dabei wenig und macht deutlich, wie stark der schulische Alltag die Lernprobleme der Beratungssuchenden bestimmt.

Spänkuch (2014: 67) berichtet, dass im Rahmen ihrer Coachings in der Regel zunächst die spürbaren Auswirkungen vorgetragen werden, die den Anlass für die Suche nach dem eigentlich zugrundeliegenden Problem liefern. Im weiteren Verlauf der Zielformulierung werden diese konkretisiert. Das hat sich auch in der ALL-SR Untersuchung gezeigt und es lässt sich konstatieren, dass es möglicherweise zu den schwierigsten Aufgaben des Coaching gehört, im Gespräch ein Thema und Ziele festzulegen.

Im Vorfeld der Untersuchung wurde davon ausgegangen, dass die präsentierten Anlässe vor allem auf sprachlicher Ebene angesiedelt sind („Ich möchte besser sprechen/ lesen/ schreiben“), also auf Kategorien betreffen, die den Lerner/innenn durch den Unterricht vertraut sind, und wenig differenziert, sondern eher übergreifend dargestellt werden. Überraschend war es, dass neben Sprachlernzielen auch das Lernen selbst (Lernerautonomie) im Vordergrund einiger Beratungssuchenden stand. Deutlich wird dies beispielsweise in folgendem Transkriptausschnitt eines Beratungsgesprächs, das zwischen einem Coach und einem Lerner/innenn aus einem Vorbereitungskurs einer Berufsschule stattgefunden hat:

Coachee: Da in der Schule ist für mich besser (.) /ehm/ da ich kann alles. Verstehen oder Schreiben oder Hören, verstehe und /eh/ weil hier ist viele Leute //Coach: [Hm, hm]// und dann, kann ich mit die Leute sprechen und die Wört, ich vergesse nicht, aber zu Hause ist alleine und /eh/ kann man sagen (..) und da ist für mich keine Lust und weil, weil ich schreibe nicht und ich lese nicht und dann die alle Wörter ich hab vergessen auch /ehm/ ja, in die in die Schule ist, für mich ist besser, vor zu Hause.

Coach: OK, weil S i e in der Schule, nicht alleine sind?

Coachee: Ja, genau. Viele Leute ist und da kann ich sprechen (.) und kann ich mit neue Wörter auch und /eh/ oder sage ich (.) auf zu Hause, nein, zu Hause ist andere.

Coach: Ja, zu Hause sind Sie alleine //Lerner: genau alleine// und /ehm/ [...]Das heißt Sie lernen auch gerne zusammen mit anderen Personen. Ist das richtig?

Coachee: Ja (..) aber ich weiß nicht warum alleine kann nicht, alleine zu Hause ich /eh/ ich denke, ich keine Minute ich kann nicht schreiben, ich kann nicht lesen (.) ich möchte aber (.) ein zum Beispiel die Wort ich verstehe nicht was bedeutet aber (..) kann nicht /eh/ zum Beispiel müde, keine Lust aber ich möchte /eh/ aber ich weiß nicht warum.

Das Problem besteht für den Lerner/innenn darin, außerhalb der Schule nicht eigenständig lernen zu können. Die Lösung sieht der Lerner im Kontakt zu anderen Personen, mit denen das Lernen erfolgen kann. Die Vorstellung, dass der Kontakt zu Menschen, deren Erstsprache Deutsch ist, die bestehenden sprachlichen Probleme auflösen kann, teilen mehrere Teilnehmende unserer Pilotierung (n=5). Bei ihnen kann Coaching daran ansetzen, bestehende soziale Ressourcen aktiv in den Lernprozess einzubeziehen und neue Kontakte anzubahnen.

In Tabelle 1 wird außerdem deutlich, dass nicht alle Teilnehmenden zu einem singulären und für das Sprachlerncoaching geeigneten Thema gefunden haben. Des Weiteren kommt es auch zu Coachingabbrüchen, die entweder durch die Teilnehmenden oder die Coaches initiiert werden. Eine ausführliche Diskussion dieser Beobachtungen steht noch aus, es lassen sich aber mindestens folgende Ursachen dafür annehmen:

Coaching als Konzept ist nicht bekannt: Wird unter „Coaching“ eine andere Form der Förderung (z. B. Nachhilfe, Unterricht oder Sprechübung), bzw. eine kommunikative Gattung vermutet, kann dies einen Zielkonflikt zur Folge haben. Die Verantwortung wird vom Coachee an den Coach zurückgegeben, indem ihm/ ihr bspw. gespiegelt wird, dass er/ sie Thema und Ziele festlegen soll. Eine aus den Kommunikationsgewohnheiten resultierende

„Reflexionsverweigerung“ kann eintreten, die einen Abbruch des Coachings nach sich zieht.

In Kombination mit den unter Punkt 1 angeführten Aspekten ist es möglich, dass Lerner/innen reflexionsungewohnt sind und Schwierigkeiten haben, Ziele zu formulieren und über ihr Lernen nachzudenken.

Wenn die Gespräche in der Zielsprache durchgeführt werden, können auch bei sprachlicher Vereinfachung der Gesprächstechniken in zahlreichen Gesprächssequenzen Verständigungsschwierigkeiten auftreten. Es ist daher möglich, dass Ziele und Themen nicht benannt werden können, weil die an den Coachee gerichtete Frage von ihm/ ihr nicht verstanden wurde (siehe hierzu auch Abschnitt 5).

An die Zielspezifizierung schließt sich der Prozess der Ressourcenidentifikation und -aktivierung an. Hierbei wird ergründet, welche Fähigkeiten, welches Wissen, aber auch welche materiellen und zeitlichen Ressourcen zur Lösung des Problems beitragen können. Dazu können neben vielen anderen gehören:

- ein großes soziales Netzwerk zu haben
- Lehrbücher, Wörterbücher, Lern-Apps einzusetzen
- gut planen zu können
- keine Angst zu haben, mit Menschen zu sprechen
- umfangreiche Wortschatzkenntnisse zu haben
- Zugriff auf einen Raum zu haben
- das Internet nutzen zu können und wissen, welche Quellen beim Lernen helfen (z. B. Youtube, Lernplattformen)

Coaches unterstützen den Prozess des Sammelns und Gewichtens von Ressourcen durch den Einsatz von Visualisierungen, die maßgeblichen Einfluss auf die Bewusstwerdung der Ressourcen haben können. Diese

zeitaufwendige Phase ist von großer Bedeutung für den Coachingerfolg und bedarf einer sorgfältigen und kritischen Ausführung. Bei der Erstellung des Handlungsplans werden die bereits gewichteten Ressourcen in Zusammenhang mit dem Lernziel gebracht und in Handlungsschritte gegliedert. Die Lernenden erproben dann die neuen Einsichten und geplanten Handlungen in der Praxis anhand ihres Planes und evaluieren sie in der folgenden Sitzung mit dem Coach gemeinsam (vgl. Abbildung 1).

5 Coachinggespräche in der Zweitsprache als Herausforderung

Auf Gesprächstechniken soll in diesem Beitrag nur kurz eingegangen werden, da andere Beiträge bereits ausführlich und mit zahlreichen Beispielen versehen die sprachlichen Möglichkeiten des Coachings bzw. der Beratung behandeln (Bachmair et al. 2008; Mehlhorn 2005; Mehlhorn 2006; Meier & Janßen 2011; Spänkuch 2014). Stattdessen erscheint der Fokus auf eine Besonderheit interessant, die aus der Zielgruppe und der in der Regel zu erwartenden Coachingsprache abzuleiten ist. Im DaZ-Kontext ist davon auszugehen, dass die Coachingsprache und Zielsprache des Lernens zusammenfallen.⁸ Dies bringt unter anderem mit sich, dass Lernende mit einem niedrigen Zweitsprachenniveau (A1-A2) oft nicht in der Lage sind, Formulierungen des Coaches zu verstehen bzw. sich verständlich zu machen. Am Beispiel eines Gesprächs mit einer Lernenden in einer Vorbereitungsklasse einer Berufsschule lässt sich die Problematik illustrieren. Die Lernende bemüht sich

⁸ Idealerweise findet Coaching in einer Sprache statt, die sowohl Coach als auch Coachee auf ersprachlichem Niveau beherrschen. Das macht insbesondere eine Qualifizierung mehrsprachiger Coaches notwendig und ist wünschenswert. Gleichmaßen ist gerade auch im Hinblick auf die sprachliche Heterogenität der Lernenden kaum realistisch, dieses Ziel ohne Benachteiligung von Lernenden mit nicht häufigen Erstsprachen umzusetzen.

darum, die Situation (ständig wechselnde Lernende in der Klasse) deutlich zu machen:

Coachee: Ja like this Tage //Coach: Das ist Langeweile// Langeweile (..) ok// das Problem /eh/ das Klasse sechs Monate lernen fünf Monate lernen das I knew kommen das zusammen lernen (..) das new das fünf Monate das nicht es zusammen nicht gehen (..) das a b c /eh/ eins zwei drei das lernen guten Morgen guten Tag says. This one. Alles das fertig (..) bleiben for das //Coach: ja// das Problem.

Coach: Das Problem ist da sind immer die neuen Schüler //Coachee: ja// die die alten Themen wiederholen müssen und Sie sind da schon durch.

Coachee: Ja nicht /eh/ gehen bleiben das //Coach: ja// das andere new lernen.

Coach: Ja die Fortschritte können Sie nicht machen, weil Sie immer bei den alten Themen bleiben//

Coachee: Das groß Problem das andere keine Problem.

An diesem Beispiel wird deutlich, wie schwierig die Kommunikation zwischen den Beteiligten sein kann, wenn die sprachliche Grundlage unzureichend ist. Es zeigt aber auch, wie mit Hilfe von Gesprächstechniken des Coaches (hier: Aktives Zuhören und Paraphrasierungen) eine Annäherung an ein Verständnis ermöglicht werden kann.

Coaching im DaZ-Kontext stellt also auch in sprachlicher Hinsicht hohe Anforderungen an die Coaches. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob für Coachees zweitsprachliche Mindestanforderungen formuliert werden müssen, um die Wahrscheinlichkeit erfolgreicher Sitzungen zu erhöhen und bei Nicht-Erfüllung der Anforderungen auf andere Formen des Supports (z. B. direkte Beratung) zurückzugreifen. Dennoch ist es aus unserer Sicht schwierig, ein zweitsprachliches Mindestniveau zu benennen. Stattdessen ist es vielversprechend, Coaching-Gespräche als kommunikative Gattung zu begreifen und neben der sprachlichen Ebene (Binnenstruktur) auch die interaktive Realisationsebene (z. B. Sequentialität der Äußerungen) und (mit Rückgriff auf die Metadaten) die Außenstruktur (z. B. soziales Milieu) in die

Analyse mit einzubeziehen⁹, da nur so ein umfänglicheres Verständnis für Coaching als kommunikative Gattung erzielt werden kann (vgl. Günther & Knoblauch 1997).

6 Fazit

Im vorliegenden Beitrag wurden die wesentlichen Züge des ALL-SR-Konzepts zu Sprachlerncoaching dargestellt, mit welchem die Förderung von Lernerautonomie didaktisch umgesetzt werden kann. Ein besonderes Augenmerk wurde hier auf den Faktor Direktivität gelegt. Die Daten geben Anlass zur Annahme, dass Direktivität in Abhängigkeit vom Grad der Reflexionsfähigkeit und dem Beratungsanlass der Coachees variieren kann. In weiteren Analysen wäre die Frage zu untersuchen, inwieweit die sprachlichen Voraussetzungen der Coachees den Grad der Direktivität beeinflusst und etwa ein Strategietraining oder das Verweisen auf geeignete Lernmaterialien erfordert, weil diese im Vergleich zum Coaching weniger sprachlicher Mittel bedürfen. Inwieweit der Bildungshintergrund ausschlaggebend für die Entscheidung für oder gegen eine nicht-direktive Beratung ist, konnte durch die Projektdaten nicht eindeutig geklärt werden, da auch Lernende mit sehr kurzem Schulbesuch durch Coaching profitieren konnten. Vielmehr liegt die Vermutung nahe, dass Coaching insbesondere dann erfolgreich ist, wenn diese als (zunächst meist unbekannt) kommunikative Gattung angenommen wird. Schließlich bleibt es eine zukünftige Aufgabe zu prüfen, wie Coaching im Rahmen formaler Angebote dauerhaft verankert werden kann.

⁹ Ein Beitrag zum Thema „Sprachlerncoaching als kommunikative Gattung: Minimalanforderungen und Anpassungspotenziale des DaZ-SLC“ ist in Vorbereitung und erscheint in der Zeitschrift für Fremdsprachenforschung (vorauss. 2017).

Literatur

- Bachmair, Sabine; Faber, Jan; Hennig, Claudius; Kolb, Rüdiger & Willig, Wolfgang (2008). *Beraten will gelernt sein. Ein praktisches Lehrbuch für Anfänger und Fortgeschrittene*. Weinheim: Beltz.
- Ballweg, Sandra (2009). Portfolioarbeit – Ideen, Konzepte und Einsatzmöglichkeiten im außerschulischen Fremd- und Zweitsprachenunterricht. In: *Deutsch als Zweitsprache* 1, 10-18.
- BAMF (2015). *Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge*. Nürnberg. [Online: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konz-f-bundesw-ik-mit-alphabet.pdf?__blob=publicationFile, 23.11.2016].
- Benndorf-Helbig, Beate (2005). Das Europäische Sprachenportfolio für Erwachsene – Bereicherung oder Belastung für Sprachlernende und Kursleitende? In: *Deutsch als Zweitsprache* 2, 24-31.
- Berndt, Annette (2011). Sprachlernberatung in Integrationskursen. In: Vogler, Stefanie & Hoffmann, Sabine (Hrsg.): *Sprachlernberatung für DaF*. Berlin: Frank & Timme, 81-92.
- Claußen, Tina (2009). *Strategientraining und Lernberatung: Auswirkungen auf das Kommunikations- und Lernverhalten ausländischer Studierender an deutschen Hochschulen*. Tübingen: Stauffenburg-Verlag.
- EU-Kommission (2001). *Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen*. [Online: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/foko6_neues-aus-euopa_04_raum-III.pdf, 23.11.2016].
- Goethe Institut (2007). *Rahmencurriculum für Integrationskurse. Deutsch als Zweitsprache*. Goethe Institut, Bundesministerium des Inneren.
- Grimmer, Marina (2005). Sprachportfolio in einem Integrationskurs: Potenzen und Grenzen eines Instruments zur Förderung der Lernerautonomie – Ein Erfahrungsbericht aus dem DIALOG-Institut Dr. Kilian Kassel. In: *Deutsch als Zweitsprache* 3, 25-32.
- Günther, Susanne & Knoblauch, Hubert (1997). Gattungsanalyse. In: Hitzler, Ronald & Honer, Anne (Hrsg.). *Qualitative Methoden und Forschungsrichtungen in den Sozialwissenschaften*. Opladen: Leska & Budrich, 281-308.
- Kleppin, Karin & Enke Spänkuch (2014). Konzepte und Begriffe im Umfeld von Sprachlernberatung – Aufräumarbeiten im terminologischen Dschungel. In: Berndt, Annette & Deutschmann Ruth-Ulrike (Hrsg.): *Sprachlernberatung – Sprachlerncoaching*. Frankfurt a.M. et al.: Peter Lang, 33-50.
- Markov, Stefan; Scheithauer, Christiane & Schramm, Karen (2015). *Lernberatung für Teilnehmende in DaZ-Alphabetisierungskursen. Handreichung für Lernberatende und Lehrkräfte*. Münster/New York: Waxmann.
- Markov, Stefan & Scheithauer, Christiane (2014). Lernberatung in Integrationskursen mit Alphabetisierung. Strategievermittlung als Interventionsmöglichkeit bei Lernschwierigkeiten. In: *Deutsch als Zweitsprache* 1, 20-33.
- Mehlhorn, Grit (2005). *Studienbegleitung für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen*. München: iudicum.

- Mehlhorn, Grit (2006). *Gesprächsführung in der individuellen Sprachlernberatung. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. [Online: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/366/355>, 23.11.2016]
- Meier, Rolf & Janßen, Rolf (2011). *CoachAusbildung: Ein strategisches Curriculum*. Sternenfels: Verlag Wissenschaft & Praxis.
- Referenzrahmen (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen*. Europarat. [Online: <http://student.unifr.ch/pluriling/assets/files/Referenzrahmen2001.pdf>, 23.11.2016].
- Sánchez González, Mónica & Koch, Lennart (2014). Zum Ansatz einer konsequent graduell gedachten Autonomie. In: Berndt, Annette & Deutschmann, Ruth-Ulrike (Hrsg.): *Sprachlernberatung – Sprachlerncoaching*. Frankfurt a.M. et al.: Peter Lang, 113-127.
- Schmenk, Barbara (2014). Autonomie durch Beratung? Überlegungen zu einem reflexiven Autonomiebegriff und seinen Implikationen für die Sprachlernberatung. In: Berndt, Annette (Hrsg.): *Sprachlernberatung – Sprachlerncoaching*. Frankfurt a.M. et al.: Peter Lang, 13-32.
- Spänkuch, Enke (2014). Systemisch-konstruktivistisches Sprachlern-Coaching. In: Berndt, Annette & Deutschmann, Ruth-Ulrike (Hrsg.): *Sprachlernberatung – Sprachlerncoaching*. Frankfurt a.M. et al.: Peter Lang, 51-82.
- Whitmore, John (2010). *Coaching for Performance. GROWing Human Potential and Purpose: The Principles and Practice of Coaching and Leadership*. New York: Nicholas Brealey Publishing.
- Wiechmann, Jürgen (2006). *12 Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis*. Weinheim/Basel: Beltz.

Online-Sprachlernberatung

Eine longitudinale Aktionsforschungsstudie¹

Constanze Saunders

Abstract

Im vorliegenden Beitrag wird das Konzept der Online-Sprachlernberatung (OSLB) auf theoretischer und empirischer Basis vorgestellt und diskutiert. Die Studie stellt ein Beispiel für die Erforschung der eigenen Beratungspraxis in Form von Aktionsforschung dar. In einer longitudinalen Fallstudie (n=7) wurde OSLB in Reinform und in Kombination mit Präsenzberatung umgesetzt und evaluiert.

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass die Studierenden aufgrund verschiedener Einflussfaktoren die eingesetzten Instrumente und Beratungsformate unterschiedlich bewerteten. Als Fazit ist festzuhalten, dass Beratende die in der Beratung allgemein zu berücksichtigende Individualität auch auf die digitale Kommunikation übertragen müssen.

Schlüsselwörter: Online-Sprachlernberatung, Aktionsforschung, Fallstudie, Beratungsforschung, universitäre Sprachlernberatung, internationale Studierende

1 Einführung und Forschungsbedarf

Aktuelle Herausforderungen in der Fremdsprachenvermittlung, die sich aus dem Anspruch der Lernerorientierung und dem Ziel der Autonomieförderung ergeben, bedürfen neuer, die Lernenden unterstützender Handlungsweisen. Die Lebenswelt der Lernenden ist geprägt von veränderten interaktionalen und medialen Gewohnheiten (vgl. Rösler 2013), die nicht nur zu neuen individuellen Lernzielen führen, sondern auch neuer Kommunikationswege

¹ Der Beitrag stellt die wichtigsten Punkte einer Qualifikationsarbeit dar, in der u. a. der methodische Ansatz und die Ergebnisse differenzierter dargestellt und diskutiert werden (Saunders 2014).

beim Lernen und bei der professionellen Begleitung dieses Lernprozesses bedürfen. Eine Möglichkeit stellt hier die Begleitung der Lernenden durch individuelle Sprachlernberatung dar. Diese kann face-to-face oder mittels digitaler Medien z. B. mit E-Mails und Chats durchgeführt werden.

Das Konzept der Online-Sprachlernberatung (OSLB) gründet auf den Beratungsprinzipien und -techniken des nicht-direktiven Ansatzes nach Rogers (2010¹³). Zielgruppe des Angebots sind Studierende, die kursunabhängig oder kursbegleitend Unterstützung bei Lern- und Kommunikationsschwierigkeiten beim Fremdsprachenlernen suchen und bereit sind, selbstgesteuert zu lernen sowie über diesen Prozess kritisch zu reflektieren.

Während zur Sprachlernberatung und zur psychotherapeutischen Online-Beratung bereits Studien existieren, ist OSLB ein empirisch noch wenig bearbeitetes Thema (vgl. Saunders 2014: 24f.). Die Notwendigkeit zur Untersuchung ist jedoch gegeben, da diese Beratungsform an deutschen Hochschulen an Bedeutung gewinnt und vielseitige Nutzungsmöglichkeiten, auch im Zusammenhang mit der Internationalisierung von Hochschulen, aufweist. Eine für diese Studie durchgeführte Beraterbefragung (vgl. Saunders 2012; Saunders 2014: 48ff.) zeigte die Notwendigkeit der Erprobung von OLSB als neues Anwendungsfeld und das Interesse der Praxisgemeinschaft für die Ergebnisse.

2 Forschungsgegenstand Online-Sprachlernberatung

2.1 Beratungsansatz

Die Form der in der Studie praktizierten Online-Sprachlernberatung ist theoretisch in der Individualisierung von Lernprozessen, der Förderung von Autonomie beim Fremdsprachenlernen und in einem nicht-direktiven Beratungsansatz verankert. Das Konzept der Autonomie beim Fremdsprachenlernen (vgl. Holec 1985; Schmenk 2008) beruht auf einer kognitiv-konstruktivistischen Lerntheorie und gilt seit den 1990er Jahren als Maxime im Rahmen der Lernerorientierung und Individualisierung im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. OSLB orientiert sich an den Prinzipien der individuellen Sprachlernberatung, deren Ziel die Unterstützung der Lernenden beim autonomen Fremdsprachenlernen ist (vgl. Mehlhorn & Kleppin 2006). Mittels dieses Angebots sollen Lern- und Kommunikationsschwierigkeiten gelöst, der Sprachlernprozess effektiv gestaltet, Handlungssicherheit und langfristige Verhaltensveränderungen gewährleistet werden.

Der Online-Sprachlernberatung liegt außerdem der nicht-direktive, personenzentrierte und entwicklungsorientierte Beratungsansatz nach Rogers (2010) zugrunde, dem zufolge Ratsuchende als selbstverantwortliche Entscheidungsträger verstanden werden. Dieser Ansatz wurde unter Berücksichtigung institutioneller Gegebenheiten und bestehender Wissens- und Kompetenzbereiche der Beratenden aus dem psychotherapeutischen Anwendungsbereich für den Kontext des Sprachenlernens adaptiert (vgl. Brammerts et al. 2010; Mehlhorn & Kleppin 2006; Mehlhorn 2009), wobei v. a. Gesprächstechniken übernommen wurden.

2.2 Beratungsformen und -instrumente

In der OSLB werden unterschiedliche virtuelle Beratungsformen und -instrumente eingesetzt. Zu den Formen gehören die E-Mail-, Chat- und Audio- bzw. Videotelefon-Beratung (auch mit integrierter Chat-Funktion), die sich in der Art der übertragenen Daten und einer gegebenen Synchronität (gleichzeitige Kommunikation) oder Asynchronität (zeitversetzte Kommunikation) der Interaktion unterscheiden (Abb.1).

Zeitlichkeit \ Medialität	Text	Ton/Video
	(graphisch)	(phonisch/visuell)
Synchrone Kommunikation	Chat	Audio-/Video-Telefon
Asynchrone Kommunikation	E-Mail	Audio-/Video-Tagebuch*

Abb. 1: Online-Beratungsformen nach Zeitlichkeit und Medialität

***: ergänzt, wurde nicht eingesetzt**

Des Weiteren werden in der OSLB Lernerdokumente (Fehlerprotokoll, Informationsmaterialien, Lernertagebuch, Zeitplan) bzw. Materialien, die die Beratenden für ihre Arbeit nutzen (Beratungsprotokolle, Berater-Forscher-Tagebuch), eingesetzt. Hinzu kommen Instrumente, die der Strukturierung und Begleitung des Lernens und der Beratung zwischen den Treffen dienen (beratungsvorbereitende Fragen, schriftliche Zusammenfassungen der Beratungsvereinbarungen, Zwischenberichte zum Lernprozess). Diese einzelnen Instrumente und Formen haben innerhalb des Lern- und Beratungsprozesses bestimmte Funktionen und unterscheiden sich in den Anforderungen an die (fremd)sprachliche Kompetenz der Lernenden. Die Studie zeigte, dass ihre Auswahl von einer Reihe von Faktoren abhängig ist (vgl. 5.5).

2.3 Vorüberlegungen: Potenziale und Herausforderungen von OSLB

Die veränderten Kommunikationsbedingungen in der OSLB, die sich vor allem aus der Synchronität bzw. Asynchronität und Mündlichkeit bzw. Schriftlichkeit der Interaktion ergeben, schaffen Potenziale, aber auch Herausforderungen für die Beratung. Beide können in der Praxis als spezifischen Vor- und Nachteilskonstellationen einzelner Beratungsinstrumente und -formen beschrieben werden. Zum Beispiel ermöglicht die zeitversetzte, verlangsamte, schriftsprachliche Kommunikation in der E-Mail-Beratung den Lernenden zwar intensive Reflexions- und Formulierungsvorgänge, sie erschwert jedoch eine unmittelbare Unterstützung durch die Beratenden bei komplexen Problemstellungen. Bis auf die Videotelefon-Beratung sind alle OSLB-Formen außerdem durch die fehlende Möglichkeit zur Wiedergabe außersprachlicher Signale gekennzeichnet, was sich auf die Anwendung nicht-direktiver Beratungstechniken auswirken kann (z. B. begrenzte Möglichkeiten beim Aktiven Zuhören). Diese Schwierigkeiten erfordern neue Beraterkompetenzen und die Anpassung bestehender Gesprächstechniken aus der Face-to-Face-Beratung.

Als Potenziale bietet OSLB – neben der Entschleunigung der Interaktion, Möglichkeiten der Reflexion und der Kombination von Online- und Offline-Phasen – den zielorientierten, aufgabenabhängigen Einsatz unterschiedlicher Medien und Dokumente, mittels dessen Beratende auch das individuelle fremdsprachliche Kompetenzprofil der einzelnen Lernenden berücksichtigen können. Hieraus ergeben sich letztendlich neue Beratungsmöglichkeiten, die den Einsatz der OSLB als eigenständige Beratungsform oder im Zusammenspiel mit Face-to-Face-Beratung rechtfertigen.

3 Forschungsinteressen und Fragestellungen

Die Studie wurde den Merkmalen der Aktionsforschung entsprechend konzipiert und durchgeführt (vgl. Altrichter & Posch 2007; Altrichter et al. 2010; Schart 2010). Aktionsforschung zielt auf die Untersuchung und Verbesserung professioneller Praxis unter Berücksichtigung individueller Perspektiven:

Aktionsforschung [...] ist ein Oberbegriff für eine heterogene Gruppe von Forschungsmodellen aus den empirischen Sozialwissenschaften, denen die grundlegende Auffassung gemeinsam ist, dass Menschen im Prozess der Bewältigung alltäglicher Lebenspraxis Erkenntnisse von wissenschaftlicher Bedeutung hervorbringen. Die Generierung dieses Wissen erfolgt in einem Kreislauf von Aktion und Reflexion, der die zielgerichtete Veränderung eines sozialen Geschehens und deren systematische Analyse aneinanderkoppelt. Der Perspektivenvielfalt und der Wertgebundenheit des Handelns in sozialen Gruppen gilt dabei eine besondere Aufmerksamkeit. (Schart 2010: 1370f.)

Hierbei erforschen die Praktizierenden häufig selbst ihre Tätigkeit (ebd. 1371). Die Studie verfolgte innerhalb des Kreislaufs von Aktion und Reflexion sowohl Erkenntnis- als auch Entwicklungsinteressen:

Das *Entwicklungsinteresse* geht von Fragen aus, welche die Ziele oder das erforderliche Handeln zur Verbesserung oder Weiterentwicklung einer Situation betreffen, z. B. Was möchte ich verbessern? Was ist in dieser Situation zu tun? Wie kann ich Idee X verwirklichen?

Das *Erkenntnisinteresse* geht von Fragen aus, die den Wissenserwerb zum besseren Verständnis einer konkreten Situation betreffen, z. B. Was genau ist vorgefallen? Wie sehen die Schüler/innen die Situation? Warum ist X geschehen? (Posch & Zehetmeier 2010: 10, Hervorh. im Orig.)

Im Sinne der Entwicklung einer professionellen Beratungstätigkeit ist es notwendig zu erfahren, wie Beratende Ratsuchende in der reinen bzw. kombinierten OSLB dabei unterstützen können, Lern- und Kommunikationsschwierigkeiten zu lösen, wobei die Grundsätze der Autonomieförderung und Nicht-Direktivität gelten sollen. Untersuchungsleitend waren für das damit verbundene Erkenntnisinteresse konkrete Fragen nach Potenzialen und Grenzen der einzelnen

Beratungsinstrumente und -formen aus Lernenden- und Beraterperspektive sowie Schlussfolgerungen für deren möglichst nutzbringenden Einsatz in der Beratung. Des Weiteren wurde in der Studie erforscht, inwiefern einzelne OSLB-Elemente den Verlauf und die Ergebnisse in ausgewählten Beratungsfällen beeinflussten. Diese Erkenntnisse sollten fallspezifische und fallübergreifende Schlussfolgerungen über den Zusammenhang zwischen dem Einsatz von OSLB und den Beratungsergebnissen ermöglichen.

Die Forschungsfragen wurden mittels qualitativer Methoden bearbeitet und inhaltsanalytisch sowie hermeneutisch-interpretativ erschlossen. Es galt eine generelle Offenheit in der Ergebnisfindung gegenüber Themen und Problemstellungen, die in diesem Prozess neu entstanden.

4 Methodisches Vorgehen

Den Prinzipien der Aktionsforschung folgend unterzog die Forscherin ihre eigene Beratungspraxis einer Evaluation. Ziel der Beratungspraxis war es, einen lerneradäquaten Einsatz von nicht-direktiven Gesprächsstrategien und virtuellen Beratungselementen sicherzustellen, wobei für eine solche professionelle Praxis eine kontinuierliche systematische Reflexion notwendig ist. Die Ziele der Beratung und der Studie wiesen daher Gemeinsamkeiten auf, für die Aktionsforschung einen geeigneten methodologischen Rahmen bot. Des Weiteren konnten mittels der Personalunion in den einzelnen Fällen einheitliche Beratungsgrundsätze und -techniken gewährleistet und fundierte Schlussfolgerungen gerechtfertigt werden. Die Beraterin/Forscherin hatte ein umfassendes Beratungstraining erhalten, besaß langjährige Beratungserfahrung und war selbst in der Sprachlernberaterausbildung tätig.

Die Beratungen wurden mit deutschen und internationalen Studierenden durchgeführt, die sich in ihren Beratungsanliegen, ihren jeweiligen Herkunftssprachen und Fremdsprachen und ihren Erfahrungen mit fremdsprachlichem und

selbstgesteuertem Lernen unterschieden. Dem Auswahlkriterium der maximalen Varianz (Flyvbjerg 2011: 307) folgend, wurden aus der Gruppe aller Beratenen sieben Studierende mit ähnlicher Lebens- und Studiensituation ausgewählt, deren Fälle eine gesättigte Datengrundlage und ein breites Spektrum an verwendeten OSLB-Elementen aufwiesen. Für die fallspezifische Feststellung von Zusammenhängen zwischen einzelnen Verwendungsmerkmalen der OSLB und Beratungsverlauf und -ergebnissen wurden drei paradigmatische Fälle (ebd. 308) ausgewählt, die ein bestimmtes Beratungsszenario darstellten.

Die Studierenden nahmen über einen Zeitraum von einem Semester an mehreren Beratungssitzungen, face-to-face oder online, teil und konnten die Beraterin darüber hinaus via digitaler Medien (vgl. Abb.1) kontaktieren. Dabei diente die OSLB den Ratsuchenden und der Beraterin als Möglichkeit, die Beratungen inhaltlich und organisatorisch vor- und nachzubereiten, es konnten aber auch prozessbegleitend Fragen und Antworten, Berichte und Feedback zwischen den Beratungssitzungen virtuell ausgetauscht werden. Außerdem wurde Online-Beratung in Form von Audio-, Video- oder Chat-Kommunikation als Ersatz für Face-to-Face-Beratungen genutzt.

Den Prinzipien von Aktionsforschung folgend wurden das Untersuchungsdesign sowie das Beraterverhalten und die eingesetzten OSLB-Elemente innerhalb von drei systematisch aufeinander aufbauenden Forschungs- und Entwicklungsphasen erprobt und modifiziert. Die drei Teilstudien fanden jeweils über einen Zeitraum von einem Semester statt, wobei neben den Beratungen auch Befragungsphasen zu Beginn und Ende des Zeitraums integriert waren (vgl. Tab.1).

Teilstudie	Beratungs- formen	Entwicklungsinteresse; daraus folgende Modifikationen der Beratungspraxis und der Datenerhebungsinstrumente	Erkenntnisinteresse
1	Face-to- Face- und OSLB	Verbesserung der eingesetzten Beratungsformen und -instrumente (Inhalt, Form, Auswahl) sowie des Beraterverhaltens; Systematisierung des zeitlichen Ablaufes der Datenerhebung und Modifikation bzw. Neuentwicklung der Datenerhebungsinstrumente	explorativ: Einsatz der OSLB im Kontext FTF- OSLB; Erprobung des Forschungsdesigns
2	Face-to- Face- und OSLB	weitere Verbesserung der Beratungsfor- men und -instrumente sowie des Bera- terverhaltens	evaluativ: Bewertung der OSLB im kombi- nierten Setting
3	reine OSLB	(Abschluss der Studie: Zusammen- fassung der Ergebnisse)	evaluativ: Bewertung der OSLB im Setting der reinen OSLB

Tab. 1: Überblick über die drei aufeinanderfolgenden Teilstudien

Mit Bezug auf die Prinzipien qualitativer Evaluationsforschung (vgl. Flick 2006) wurden die für die Forschungsinteressen notwendigen Bewertungen der einzelnen Formen und Instrumente der OSLB erhoben. Im Sinne einer partizipativen Evaluation wurden die Bedürfnisse, Erwartungen, Erfahrungen und Meinungen der Beteiligten im Design einbezogen. Auf der Grundlage von Einzelfällen konnten individuell unterschiedliche Nutzungsmöglichkeiten und Bewertungen erfasst und durch intensive Fallanalysen Einsichten in Begründungszusammenhänge gewonnen werden.

Innerhalb einer Daten- und Perspektiventriangulation wurden unterschiedliche Datensätze ausgewertet, die die qualitative Analyse der Abschlussinterviews und die Reflexionen der Beraterin mit einschlossen. Dem Prinzip der Gegenstandsangemessenheit folgend wurden vorwiegend qualitative Daten erhoben, die eine multiperspektivische Bewertung von eingesetzten Beratungsformen und -instrumenten und damit verbundenen Begründungszusammenhängen ermöglichten. Die Daten stammten einerseits

direkt aus der Beratungspraxis, andererseits wurden sie mit Hilfe von speziellen, für die Studie entwickelten, an evaluativen Grundsätzen orientierten Instrumenten erhoben.

Zu den analysierten Daten gehörten

- Transkripte der Beratungsgespräche,
- Lernerdokumente (z. B. Lernertagebücher, Zeitpläne),
- Prä- und Posttests mittels des Fragebogens *Strategy Inventory of Language Learning* (SILL, nach Oxford 1990),
- Reflexionen der Beraterin (Beratungsprotokolle, Tagebuch),
- Abschlussbefragungen (Fragebogen, Interviewtranskripte) sowie
- Transkripte von Interviews, die mit einzelnen Teilnehmenden ein Jahr nach Beratungsende geführt wurden.

Aus den sieben Beratungsfällen konnten folgende Daten in der Analyse berücksichtigt werden (Tab. 2 und 3):

	Face-to-Face	Telefon (7 davon mit Video)	Chat
Beratungssitzungen	12	8	7
Audioaufnahmen	11	8	-
Transkripte	6	2	7

Tab. 2: Übersicht über den Datenkorpus: Beratungssitzungen

	E-Mails	SILL (je 2)	Af	Ai	Ai1J	BP	RT
andere Daten	132	10 (5 TN)	6	7	4	25	7
Audioaufnahmen	-	-	-	7	4	-	-
Transkripte	-	-	-	7	3	-	-

Tab. 3: Übersicht über den Datenkorpus: andere Daten

SILL:	<i>Strategy Inventory of Language Learnin</i> -Fragebogen (Prä- und Posttest)
Af:	Abschlussfragebogen
Ai:	Abschlussinterview
Ai1J:	Abschlussinterview ein Jahr nach Beratungsende
BP:	Beratungsprotokolle
RT:	Reflexionstexte der Beraterin zu einzelnen Online-Beratungen

Als Hauptdatenquellen dienten die mündlichen Befragungen, die als teilstandardisierte Leitfadeninterviews konzipiert waren, und die schriftlichen Reflexionen der Beraterin. Beide Datenarten wurden mittels der Methode des Thematischen Codierens (vgl. Kuckartz 2010: 84ff.; Schmidt 2012) ausgewertet, wobei mit deduktiv und induktiv ermittelten Kategorien gearbeitet wurde. Die Lernerdokumente dienten der Kontextualisierung und Explikation innerhalb der Analyse; die SILL-Befragungsergebnisse wurden dazu genutzt, die individuellen Veränderungen des Einsatzes von Lernstrategien zu erfassen.

Für die Erfassung der Wirksamkeit der Beratung wurde theorie- und datenbasiert ein Kriterienraster erstellt, das folgende Kategorien umfasste (Abb.2):

Kategorien „Beraterfolg“

- Lösen eines Lern- oder Kommunikationsproblems
 - Effektivierung des Sprachlernprozesses
 - Förderung der Lernerautonomie
 - Bewusstmachung von Schwierigkeiten
 - Wissenserwerb zum Sprachenlernen
 - Erhöhung der Sprachlernbewusstheit
 - Anregung von Selbstreflexion
 - Schaffen von Handlungssicherheit
 - Anregung von Wissens- und Strategientransfer
 - Sicherung der Langfristigkeit von Verhaltensänderungen
 - andere Ergebnisse
-

Abb. 2: Kategorien zur Feststellung der Wirksamkeit von Beratungen

Mittels dieser Kategorien konnten Aussagen der Ratsuchenden und schriftliche Reflexionen der Beraterin kodiert und für die Analyse der Fälle nutzbar gemacht werden.

5 Ergebnisse

Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse hinsichtlich der Bewertung der eingesetzten Beratungsinstrumente und -formen, dreier paradigmatische Fälle, festgestellter Potenziale und Herausforderungen der OSLB sowie Entscheidungskriterien der Ratsuchenden in der Auswahl einzelner OSLB-Elemente vorgestellt.

5.1 Beratungsinstrumente und -formen

Von den verwendeten OSLB-Instrumenten wurden einige einheitlich als nützlich betrachtet, bei anderen unterschieden sich die individuellen

Beurteilungen der Lernenden. Die Präferenzen in den Beratungsformen wiesen ebenfalls Gemeinsamkeiten und Unterschiede auf.

Die Lernenden bewerteten die schriftliche Zusammenfassung der Beratungsvereinbarungen, die beratungsvorbereitenden Fragen und die Informationsmaterialien als besonders hilfreich. Der Zeitplan wurde dagegen selten genutzt und die vorliegenden Bewertungen dazu sind uneinheitlich. Das Lernertagebuch nutzten und beurteilten die Lernenden sehr unterschiedlich – während einige damit erfolgreich arbeiten konnten, sahen andere von dessen Einsatz prinzipiell ab. Das Verfassen von E-Mail-Zwischenberichten zu aktuellen Problemen beim Lernen konnte u. a. durch die erhaltenen Beraterantworten in zwei Einzelfällen die Beratungsziele wirksam unterstützen.

Hinsichtlich der Online-Beratungsformen wurde die E-Mail-Beratung von den meisten Lernenden gegenüber der Beratung mittels Chats bevorzugt. Bei der reinen OSLB konnte die Videoberatung als Ersatz für die Face-to-Face-Beratung fungieren, ein Lernender bevorzugte dagegen die Chat-Beratung. Bei der Telefon-Beratung wurde die Video-Variante gegenüber der Audiotelefon-Beratung bevorzugt. Während die Face-to-Face-Beratung generell positiv bewertet wurde, zeigten sich bei der Bewertung des E-Mail-Austausches und der Chat-Beratungen jeweils variierende Bewertungen, die einer differenzierten Betrachtung bedurften.

5.2 Paradigmatische Fallstudien

Die Analyse dreier paradigmatischer Einzelfälle illustrierte verschiedene Szenarien der OSLB und zeigte die Notwendigkeit einer individuellen Beratung, in der flexibel auf die medialen Bedürfnisse der Lernenden eingegangen werden muss. Außer ihren medialen Präferenzen unterschieden sich die drei Studierenden bezüglich ihrer Fähigkeit und Bereitschaft zur

kritischen Betrachtung ihres sprachlichen und autonomen Lernprozesses, ihres Grades an Selbststeuerung, der Beratungsergebnisse und schließlich der Nutzung von OSLB-Formen und -Instrumenten. Ein weiterer Unterschied zeigte sich in ihrem individuell bestehenden bzw. entwickelten Verständnis hinsichtlich der Funktionalität einzelner OSLB-Elemente, z. B. des Lernertagebuchs. Schließlich wurden bei ihnen verschiedene Ausprägungen des Bedürfnisses nach begleitender Beratung zwischen den Treffen deutlich. Diese Unterschiede zeigten in ihrer Vielfalt die Komplexität von Beratungsfällen, die von Beratenden einen reflektierten Einsatz von digitalen Medien verlangt.

5.3 Potenziale von OSLB

OSLB konnte in unterschiedlichen Funktionen als Ergänzung und Ersatz für Face-to-Face-Beratung dienen, wobei sich in der Analyse die Möglichkeit der Anregung zur Selbstreflexion und die Unterstützung der Motivation zum Lernen als wichtigste Ergebnisse herausstellten.

Einzelne Lernende konnten durch den Einsatz reflexionsanregender Instrumente (z. B. des Lernertagebuchs und beratungsvorbereitender E-Mails), aber auch innerhalb der Online-Beratungstreffen zum Nachdenken über ihren Lernprozess und ihre Lernergebnisse angeregt werden. Der Schreibprozess förderte dabei eine intensive Auseinandersetzung der Studierenden mit inhaltlichen Fragen und teilweise komplexen Problemstellungen. Schriftliche Zusammenfassungen und das Lernertagebuch boten den Lernenden Orientierung und Neufokussierung und damit einen An Schub zum Lernen; mit der Beraterin vereinbarte E-Mails regten sie zur Umsetzung von Abmachungen an. Chatprotokolle, Informationsmaterialien und Lernertagebücher erwiesen sich als Referenz und Erinnerungshilfe, die sie prozessbegleitend und langfristig nutzten. Insgesamt verdeutlichte der E-Mail-Kontakt einzelnen

Lernenden die in der Beratung bestehende Interaktivität, Zusammenarbeit, Prozesshaftigkeit und Kontinuität – eine Erkenntnis, die positive Auswirkungen auf die affektive, beziehungsrelevante Ebene hatte.

Einzelne Lernende konnten aufgrund ihrer Medienkompetenz und Erfahrungen mit Online-Interaktion eine Expertenrolle einnehmen und Handlungsvorschläge zur effektiven Kommunikation beitragen. Dieses Aufbrechen bzw. die Umkehrung des häufig bestehenden asymmetrischen Experten-Laien-Verhältnisses in der Beratung, das sich aus der fachlichen Qualifikation der beratenden Person ergibt, ist hinsichtlich der Grundsätze nicht-direktiver Beratung wünschenswert und unterstützt zusätzlich die Qualität des Medieneinsatzes.

5.4 Herausforderungen bei der OSLB

Als Herausforderung stellte sich für die Studierenden aufgrund inhaltlicher und sprachlicher Anforderungen das Erstellen schriftlicher Texte dar. Für die Beraterin erschwerten technische Gegebenheiten die Durchführung nicht-direktiver Beratung.

Einzelne Lernende begegneten der Schwierigkeit, schriftliche Texte zu erstellen, mit einem selbstaufgelegten Zwang zum Schreiben und damit zum Reflektieren, der Akzeptanz fehlerhafter Texte und einer bewussten Entschleunigung der Interaktion und der Nutzung von Hilfsmitteln im Chat. Andere Lernende sahen aufgrund der von ihnen als hoch wahrgenommenen Anforderungen von einer Bearbeitung schriftlicher Fragen gänzlich ab – eine Entscheidung, die teilweise zu einer nur bedingt erfolgreichen Beratung führte. Schwierigkeiten, die in der Videotelefon- und Chat-Beratung aufgrund technischer Gegebenheiten (wie z. B. fehlende Visualisierungsmöglichkeiten) auftraten, führten u. a. zu einem erhöhten Sprechanteil der Beraterin und der Verwendung direkter Gesprächstechniken. Die fehlende visuelle

Kontextualisierung der Lernersituation (z. B. die erschwerte Einsicht in Lernmaterialien) erschwerte in einem Fall eine ausreichend gute Einschätzung von Problemen. Die teilnehmeradäquate Vermittlung der Funktionalität und des Einsatzes einzelner OSLB-Instrumente stellte eine weitere Schwierigkeit in der Beratung dar.

5.5 Motive für die Auswahl einzelner OSLB-Elemente

Die Analyse zeigte vier wichtige Entscheidungsmotive der Lernenden für die Auswahl der OLSB-Formen und -Instrumente, die sich auf die Nutzungsprofile auswirken. Dazu gehören zum einen persönliche Präferenzen, die sich aus Erfahrungen mit virtuellen Medien und reflexionsanregenden Instrumenten in anderen Alltags- oder Lernkontexten ergaben. Zum zweiten bedingten die von den Lernenden wahrgenommenen sprachlichen und inhaltlich-kognitiven Anforderungen an die Entwicklung ihrer Gedanken und Formulierungen die Auswahl der Beratungsinstrumente und -formen. Drittens bedingten die individuellen Vorstellungen über Prinzipien und Ziele der Sprachlernberatung, die eigene Rolle und die Beraterrolle darin sowie das Bedürfnis zum ungestörten, „freiheitlichen“ Alleinlernen die mediale und zeitliche Gestaltung der Beratung. Schließlich beeinflusste auch die individuelle Einsicht in die Funktion bzw. Zweckmäßigkeit der einzelnen OSLB-Elemente deren Auswahl und Nutzung, wobei dieses Verständnis in den einzelnen Fällen durch einen Entwicklungs- und Erkenntnisprozess geprägt war.

6 Implikationen für die Online-Beratungspraxis

In der Beratungspraxis müssen die Funktionen und die Verwendung der einzelnen OSLB-Elemente auf der Basis von Akzeptanz, Kongruenz und Transparenz kommuniziert, angeregt und begleitet werden. Dies betrifft besonders die reflexionsanregenden Instrumente. Weiterhin sollten Online-

Beratende das Verständnis der jeweiligen Lernenden hinsichtlich der Funktion und Zweckmäßigkeit einzelner OSLB-Elemente beobachten und begleiten, indem sie Informationen dazu anbieten und eine Auseinandersetzung mit den Verwendungsmöglichkeiten initiieren. Weiterhin muss die Selbstreflexion durch die Entwicklung von Einsicht und Akzeptanz sowie die Unterstützung der Lernenden bei der dauerhaften Integration der reflexionsanregenden Instrumente in den autonomen Lernprozess intensiv und effektiv angeregt werden. Schließlich ist es notwendig, schriftliche Formulierungen den fremdsprachlichen Kompetenzen der jeweiligen Lernenden entsprechend zu verfassen und gegebenenfalls inhaltlich unterschiedlich anspruchsvoll zu gestalten, wobei zur Beantwortung der E-Mails explizit ermutigt werden sollte.

7 Fazit und Desiderata

Die Untersuchung hat gezeigt, wie OSLB den Prämissen der Sprachlernberatung folgend als reine Online-Beratung oder in Kombination mit Face-to-Face-Beratung ergebnisorientiert durchgeführt werden kann und worauf Beratende in der Praxis achten sollten. In weiteren Forschungsarbeiten sollten neue Nutzungsmöglichkeiten der Online-Elemente durch die Beratenden, die Entwicklung weiterer Instrumente und die individuelle Anwendung nicht-direktiver Beratungstechniken innerhalb der unterschiedlichen OSLB-Formen unter Berücksichtigung der jeweiligen medialen Spezifika und ihrer Auswirkungen auf die Kommunikation untersucht werden. Für diese Frage müssten in zukünftigen Untersuchungen auch gesprächsanalytische Verfahren zum Einsatz kommen.

Die Ergebnisse der Studie sind nicht nur für die Praxis der OSLB zur Unterstützung von an deutschsprachigen Hochschulen immatrikulierten Studierenden relevant, sondern können z. B. auch für die Vorbereitung und Begleitung internationaler Studierender in Austauschprogrammen oder die

Erprobung flankierender Angebote in virtuellen Lernumgebungen genutzt werden. Auch diese Beratungsmaßnahmen müssen kontextspezifisch adaptiert, erprobt und in der scientific community bekannt gemacht werden. Darüber hinaus birgt das Szenario der reinen bzw. kombinierten Online-Beratung für die Zukunft weitere Anwendungsmöglichkeiten, die sich aus spezifischen institutionellen Kontexten ergeben werden. Ansätze aus der Aktions- und Evaluationsforschung könnten für diese Forschungsgegenstände geeignete forschungsmethodologische Rahmungen darstellen.

Literatur

- Altrichter, Herbert & Posch, Peter (⁴2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Altrichter, Herbert; Aichinger, Waltraud; Soukup-Altrichter, Katharina & Welte, Heike (³2010). PraktikerInnen als ForscherInnen. Forschung und Entwicklung durch Aktionsforschung. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore; Boller, Heike & Richter, Sophia (Hrsg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa, 803-818.
- Brammerts, Helmut; Calvert, Mike & Kleppin, Karin (³2010). Ziele und Wege bei der individuellen Lernberatung. In: Brammerts, Helmut & Kleppin, Karin (Hrsg.): *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch*. Tübingen: Stauffenburg, 53-60.
- Flick, Uwe (Hrsg.) (2006). *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flyvbjerg, Brent (⁴2011). Case Study. In: Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (Hrsg.): *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage, 301-316.
- Holec, Henri (1985). On autonomy: some elementary concepts. In: Riley, Philip (Hrsg.): *Discourse and Learning*. London: Longman, 173-190.
- Kuckartz, Udo (³2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mehlhorn, Grit & Kleppin, Karin (2006). Sprachlernberatung: Einführung in den Themenschwerpunkt. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11/2. [Online: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/viewFile/365/354>, 23.11.2016].
- Mehlhorn, Grit (²2009). *Studienbegleitung für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen*. München: Iudicium.
- Oxford, Rebecca (1990). *Language learning strategies. What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Posch, Peter & Zehetmeier, Stefan (2010). Aktionsforschung in der Erziehungswissenschaft. In: Sabine Maschke & Ludwig Stecher (Hrsg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaften Online. Fachgebiet: Methoden der erziehungswissenschaftlichen Forschung, wissenschaftstheoretische Grundlagen, Methodologie*. Weinheim/München: Beltz Juventa.
- Rogers, Carl R. (¹³2010). *Die nicht-direktive Beratung*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Rösler, Dietmar (2013). Sprachnotstandsgebiet A – Herausforderungen an die Fremdsprachenforschung. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 24/2, 151-170.
- Saunders, Constanze (2012). *Sinnvolle Hilfe oder unnötiger Mehraufwand? Ergebnisse einer Umfrage zur Online-Sprachlernberatung*. Poster auf der 4. Tagung zur Sprachlernberatung vom 28.-30.6.2012, Dresden. [Online: http://netzwerk-slb.daf.tu-berlin.de/images/f/f7/Poster_Saunders_DD.pdf, 24.06.16].

- Saunders, Constanze (2014). *Online-Sprachlernberatung im universitären Kontext: Szenarien auf dem Prüfstand. Eine fallbasierte Longitudinalstudie im Rahmen von Aktionsforschung*. Dissertation. Universität Leipzig. [Online: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:15-qucosa-165292>, 23.11.2016].
- Schart, Michael (2010). Aktionsforschung/Handlungsforschung. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/ New York: De Gruyter Mouton, 1370-1377.
- Schmenk, Barbara (2008). *Lernerautonomie. Karriere und Sloganisierung des Autonomiebegriffs*. Tübingen: Narr.
- Schmidt, Christiane (⁹2012). Analyse von Leitfadeninterviews. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von & Steinke, Ines (Hrsg.). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 447-456.

Sprachlernberatung DaF

Ein institutionell verankertes Konzept

Christoph Lehker

Abstract

Der vorliegende Beitrag richtet den Blick auf die institutionelle Verankerung der Sprachenlernberatung Deutsch als Fremdsprache (DaF) an der Universität Potsdam. Mit Hilfe eines an der Ruhr-Universität Bochum entwickelten Kriterienrasters wird die Praxis der Sprachlernberatung an der Universität Potsdam systematisch betrachtet und auf dieser Basis ein integriertes Modell der Sprachlernberatung skizziert.

Schlüsselwörter: Sprachlernberatung, selbstgesteuertes Lernen, Kriterienraster, Reflexion, Lernkompetenz, Lernerautonomie, institutionelle Verankerung

1 Einleitung

Das Verständnis von Sprachlernberatung ist inzwischen so breit gefächert, dass „Aufräumarbeiten im terminologischen Dschungel“ (Kleppin & Spänkuch 2014: 33) notwendig erscheinen, um eine produktive wissenschaftliche Auseinandersetzung mit diesem Thema weiterhin zu ermöglichen. Das von Karin Kleppin und Enke Spänkuch vorgeschlagene Kriterienraster (ebd. 41ff.) bietet durch die terminologische Differenzierung und Präzisierung einen erheblichen Nutzen für Institutionen, die ihr Spektrum an Angeboten systematisch evaluieren und gegebenenfalls ergänzen möchten.

In diesem Sinne werde ich zunächst kurz die Entwicklung der Sprachlernberatung Deutsch als Fremdsprache (DaF) am Zentrum für Sprachen und Schlüsselkompetenzen an der Universität Potsdam (Im Folgenden: Zessko) beschreiben und die gegenwärtige Praxis am Beispiel des

„Selbstgesteuerten Lernens mit Beratung“ einer kritischen Reflexion unterziehen.

In einem zweiten Schritt lasse ich die aus diesem deskriptiven Verfahren gewonnenen Erkenntnisse in die Entwicklung eines integrierten Modells zur Sprachlernberatung einfließen. Die Potentiale eines solchen Modells werde ich dabei am Bereich Deutsch als Fremdsprache verdeutlichen.

2 „Selbstgesteuertes Lernen mit Beratung“ DaF – kriteriengeleitete Beschreibung

Am Zessko der Universität Potsdam werden Sprachlernberatungen in DaF bereits seit 2007 regelmäßig durchgeführt. Grundlage ist das Modell der sprachspezifischen Beratung, das Steffen Skowronek in Anlehnung an Michael Langner in Potsdam etabliert hat (Langner 2006; Skowronek 2006). Entstanden ist das neue Angebot indirekt aus studentischer Nachfrage, die zwar insgesamt stetig zunahm, jedoch insbesondere auf dem Kompetenzniveau C1/C2 quantitativ nicht ausreichend war, um entsprechend den qualitativen Bedarfen (z. B. nach Fachsprachekursen oder Kursen zu Einzelfertigkeiten) mehrere Gruppenkurse zu rechtfertigen. Hier bot die Idee des kursunabhängigen Lernens, das durch Sprachlernberatung begleitet und unterstützt wird, für die Institution einen Ansatz, die entsprechenden Bedarfe mit vertretbarem personellen Aufwand zu decken. Damit Studierende dennoch Leistungs- bzw. ECTS-Punkte erhalten, was für die meisten DaF-Studierenden essentiell ist, wurde ein Lernformat geschaffen, für das sich Studierende wie für einen Kurs anmelden und über einen Semester ein individuelles Lernprojekt erarbeiten. Dieses Format hat sich in den vergangenen Jahren fest etabliert und soll im Folgenden etwas detaillierter beschreiben werden.

Mögen die Gründe für die Nutzung dieses Angebotes auch sehr unterschiedlich sein (vgl. Skowronek 2006: 1), so gibt es doch ein zentrales Element: Wer das „Selbstgesteuerte Lernen mit Beratung“ im Kurskatalog wählt, entwickelt über

einen begrenzten Zeitraum, z. B. ein Semester, ein konkretes Lernprojekt, das mit der Präsentation eines sprachlichen Produktes abschließt, das z. B. eine mündliche Präsentation mit Videoaufzeichnung, ein Podcast, Mindmaps zu Wortfeldern, schriftliche Texte, aber immer mindestens das Lerntagebuch umfasst.

Die Fragestellungen für die Projekte werden nicht von außen an die Lernenden herangetragen. Dementsprechend werden die Lernergebnisse auch nicht durch Lehrende bewertet. Die Motivation, ein Lernprojekt zu entwickeln, kommt ausschließlich von den Lernenden selbst und diese formulieren auch ihre individuellen Lernziele. Dementsprechend vollziehen sie die gesamte Projektsteuerung und evaluieren schließlich ihren Lernerfolg selbst.

Die Sprachlernberatung ist integraler Bestandteil dieses Formates. Lernende können sie während des gesamten Prozesszirkels in Anspruch nehmen, obgleich die Beratungsfrequenz schwankt und insbesondere zu Beginn des Lernprozesses am höchsten ist. Abbildung 1 verdeutlicht die Abfolge der einzelnen Phasen. Im Zuge der Erarbeitung des Lernprojektes durchlaufen Lernende die einzelnen Phasen mehrfach vollständig oder zumindest teilweise. Wenn das Projekt über mehrere Monate läuft, ist es zumeist erforderlich, den Lernplan immer wieder zu aktualisieren und gegebenenfalls auch neue Ressourcen für das Lernen zu erschließen. Es kommt auch vor, dass Lernende im Verlauf der Beschäftigung mit ihrem Projekt die eigenen Ziele erweitern oder ändern, so dass der gesamte Zirkel erneut durchlaufen wird.

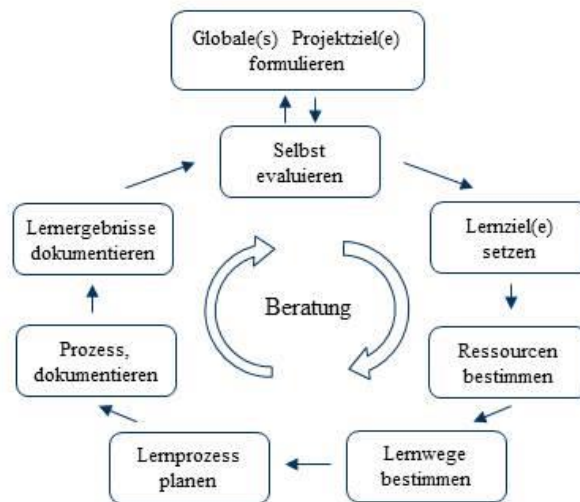


Abb. 1: Phasen beim „Selbstgesteuerten Lernen mit Beratung“

Für die Gestaltung des Lernprojektes sind neben der klaren Struktur auch die Verwendung bestimmter Instrumente vorgegeben: Zu Beginn füllen die Lernenden einen Fragebogen aus, in dem sie über ihre Lernbiografie einschließlich globaler Selbsteinschätzung der eigenen Kompetenzen in der Zielsprache gemäß GeR Auskunft geben und ihre globalen Lernziele benennen. Während des ersten Beratungsgesprächs bestimmt der Lernende konkrete abrechenbare Lernziele, identifiziert potentielle Lernressourcen und entscheidet sich für bestimmte Lernwege. Der Berater unterstützt diese Handlungen durch eine kommunikative Gesprächsführung und bestimmte Frage- und Visualisierungstechniken. Am Ende des ersten Beratungsgesprächs fasst der Berater eigene Notizen in einem Protokoll zusammen.¹ Der Lernende erstellt anschließend einen Lernplan.

¹ Während des Beratungsgesprächs entsteht ein visuelles Protokoll als Mindmap mit Stichworten zu Lernzielen, Lernwegen, Lernressourcen usw., das die Lernenden als Foto mitnehmen können. Die Idee dazu verdankt der Autor Ilka Dönhoff, Beraterin am ZfS Paderborn. Seit dem Wintersemester 2015/2016 wird das Beratungsgespräch bei Bedarf zusätzlich noch aufgezeichnet und steht somit als Audio-Protokoll zur Verfügung.

Während der Erarbeitung des Projektes führen die Lernenden ein Lerntagebuch, um ihre Aktivitäten zu dokumentieren und darüber zu reflektieren. Dieses Tagebuch ist die Grundlage der weiteren Beratungsgespräche. Passend zu den selbst gewählten Lernzielen besuchen die Lernenden mindestens einen Workshop zu Lernstrategien und -methoden². Am Ende des Projektzeitraums präsentieren sie schließlich ihre Ergebnisse in geeigneter Form.

Legt man die Kriterien des Rasters von Kleppin und Spänkuch (vgl. Kleppin & Spänkuch 2014: 41ff.) an die Beschreibung oben an, so zeigt sich, dass das „Selbstgesteuerte Lernen mit Beratung“ zwei Formen des Supports aufweist: Es enthält Elemente der **Sprachlernberatung** und des **Sprachlerntrainings**.

In terminologischer Hinsicht erfüllen die Beratungsgespräche die Kriterien der **Sprachlernberatung**: *Funktion* der Unterstützung ist es, sowohl die Sprachlernkompetenz als auch das Lernprozesswissen zu stärken (vgl. hierzu und im Folgenden Kleppin & Spänkuch 2014: 41ff.). Beratungen finden als Einzelberatungen in der Regel in Präsenz statt (*Setting*) und sie nutzen Methoden der kommunikativen Gesprächsführung und der Visualisierung (*Interventionen bzw. Technik-Repertoire*). Der Berater benötigt dafür entsprechende Feldkompetenz und fachlich-methodische Kompetenz (*Notwendige Kompetenzen der unterstützenden Person*). Da die Sprachlernberatungen am gesamten Zessko von ausgebildeten und praktizierenden Sprachlehrkräften weitgehend sprachspezifisch durchgeführt

² Gegenwärtig werden pro Semester drei Workshops angeboten – einen zu den rezeptiven Fertigkeiten Leseverstehen und Hörverstehen, einen zweiten zu den produktiven Fertigkeiten Schreiben und Sprechen und einen dritten zu Wortschatz und Grammatik. Ein Lerner, der z. B. ein Projekt zum wissenschaftlichen Präsentieren entwickelt, wird also mindestens den Workshop zum Schreiben und Sprechen besuchen, um entsprechende Impulse für sein Projekt zu bekommen.

werden,³ ist die Feldkompetenz der Beratenden besonders ausgeprägt. Andererseits verlangt die fehlende personelle Trennung zwischen Lehrenden und Beratenden die kritische Reflexion der fachlich-methodischen Kompetenz der Beratenden. Deshalb ist hier neben der individuellen auch die institutionelle Ebene der Qualitätssicherung gefragt. Individuelle Dokumentation, kollegiale kritische Reflexion der Praxis sowie Aus- und Weiterbildungskonzepte stehen hier im Fokus und auf der gegenwärtigen Agenda am Zessko.

Das *Prinzip des Vorgehens* ist nicht strikt. Generell agiert der Berater eher zurückhaltend, indem er beispielsweise durch bestimmte Fragetechniken und Visualisierungsmittel die Lernenden anregt, eigene Vorschläge zur weiteren Gestaltung ihres Lernprozesses zu formulieren (tendenziell wenig direktiv). Bei Bedarf wird der Berater in bestimmten Beratungsphasen jedoch auch in direkter Weise Lösungsvorschläge unterbreiten. Der Grad an Direktivität hängt nicht zuletzt vom erreichten Grad an Lernerautonomie bzw. von der Lernkompetenz der Lernenden ab.⁴ Je stärker diese Kompetenz entwickelt ist, desto weniger direktiv kann die Beratung erfolgen. Da diese Voraussetzungen auf Seiten der Lernenden unterschiedlich sind, muss der Berater sein Vorgehen individuell anpassen, ohne das generelle Ziel, dem Lernenden eine Steigerung seiner Sprachlernkompetenz und damit letztlich seiner personalen Autonomie zu ermöglichen, aus den Augen zu verlieren. Sánchez González & Koch

³ Am Zessko gibt es getrennte Sprachlernberatungen beispielsweise für Englisch, Italienisch oder Polnisch mit jeweils eigenen Beraterinnen und Beratern.

⁴ Die Begriffe Lernerautonomie und Lernkompetenz sind eng miteinander verknüpft, aber nicht synonym. Lernerautonomie soll hier im Anschluss an Tassinari als „komplexe Metafähigkeit des Lerners, in verschiedenen Situationen und Formen Kontrolle über das eigene Lernen auszuüben“ (Tassinari 2012: 13) verstanden werden. Diese prinzipielle Fähigkeit wird unter anderem, aber nicht ausschließlich, in der konkreten Lernkompetenz sichtbar. Lernkompetenz ist dann das sich im konkreten Lernhandeln äußernde individuelle Zusammenspiel aus Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen der Lernenden.

sprechen in diesem Zusammenhang von einer „konsequent graduell gedachten Autonomie“, wobei letztere zugleich „Voraussetzung, Mittel und Ziel eines auf ihre Förderung ausgerichteten Unterrichtsgeschehens“ sei (Sánchez González & Koch 2014: 113, 120).

Neben Elementen der **Sprachlernberatung** enthält das „Selbstgesteuerte Lernen mit Beratung“ auch eine Ebene des **Sprachlerntrainings**. Dies zeigt sich wiederum an der *Funktion* des Lernformats.⁵ Neben der Stärkung der Lernkompetenz sollen Lernende bestimmte Verhaltensweisen kennenlernen und trainieren. Viele Lernende machen hier zum ersten Mal Erfahrungen mit Lerntagebüchern und üben in den obligatorischen Workshops verschiedene Lernmethoden ein. Das *Prinzip der Vorgehensweise* in diesen Bereichen ist direktiv. Die Lernenden können sich nicht entscheiden, ob sie ein Lerntagebuch führen oder ob sie einen Lernplan erstellen. Auch die Abfolge der *Phasen* ist relativ strikt vorgegeben. In den Workshops ist die Gesprächsführung zum Teil instruktiv, Materialien werden in der Regel vorher ausgewählt und den Teilnehmenden zur Verfügung gestellt (*Intervention bzw. Technik-Repertoire / Unterstützende Materialien*). Die Workshopleiter benötigen entsprechend methodisch-didaktische und Feldkompetenzen (*Notwendige Kompetenzen der unterstützenden Person*).

Legt man also die Kriterien des Rasters von Kleppin und Spänkuch an das „Selbstgesteuerte Lernen mit Beratung“ am Zessko der Universität Potsdam an, stellt man fest, dass der einzelne Lerner für die Entwicklung eines Lernprojektes **Sprachlernberatungen** in Anspruch nimmt und dass er zugleich in gewissem Maße ein **Sprachlerntraining** absolviert. Ebenso übernimmt die unterstützende Person punktuell die Rolle eines Beraters sowie

⁵ Im Raster ist die „Funktion der Unterstützung“ das „leitende Kriterium“ (Kleppin & Spänkuch 2014: 38) bei der Abgrenzung der unterschiedlichen Konzepte.

eines Trainers und sie muss die dafür jeweils notwendigen Kompetenzen besitzen und situativ aktivieren (vgl. Kleppin & Spänkuch 2014: 47). Was auf den ersten Blick wie eine unreflektierte Vermischung aussieht, birgt indes neben bestimmten Risiken durchaus auch Chancen für die Lernenden wie für die Institution, wie ich im Folgenden zeigen möchte.

3 Integriertes Modell der Sprachlernberatung DaF

Aus institutioneller Sicht entwickelte sich die Sprachlernberatung in Abgrenzung zu Sprachlehrveranstaltungen, da sie eine andere Funktion hat. Doch dieses Gegenüber birgt gleichermaßen Schwierigkeiten für Institutionen wie für Lernende.

Eine vollständige Trennung zwischen Sprachlernberatung einerseits und Sprachlehrveranstaltungen andererseits bedeutet enorme Kosten für die Institutionen, die die Sprachlernberatung etablieren wollen. Zusätzliche Stellen für Sprachlernberater können nur selten eingerichtet werden, sodass Lernberatungsformate an den meisten Institutionen nach wie vor ein Nischendasein fristen. Aus diesem Grund gibt es seit vielen Jahren bereits Überlegungen, Beratungselemente in Kurse zu integrieren (Kleppin 2001; Claußen 2015).

Dieser Ansatz eröffnet nicht nur Einrichtungen mit begrenzten finanziellen Ressourcen neue Optionen, sondern er lenkt den Blick auf eine zweite Schwierigkeit, diesmal auf Seiten der Lernenden: Wie werden Lernende zu erfolgreichen Nutzern der Sprachlernberatung? Wie werden sie autonom(er), ohne lediglich eine „Pseudo-Autonomie“ (Schmenk 2014: 17) zu erlangen? Wer in seiner bisherigen Sprachlernbiografie nur das traditionelle Kursformat kennengelernt hat, kommt mit den Anforderungen der Beratungsformate an Selbstreflexion und Selbststeuerung oft nicht gleich zurecht.

Hier setzt das in Kapitel 2 beschriebene „Selbstgesteuerte Lernen mit Beratung“ an. Entstanden aus der Notwendigkeit, das bestehende Kursangebot entsprechend neuer Bedarfe zu erweitern, lag der Fokus zu Beginn darauf, quasi ein „Kurs-Ersatz-Format“ zu schaffen, das zwar flexibel in Bezug auf die Lernerbedarfe war, aber durch die klare Strukturierung und obligatorische Nutzung bestimmter lernunterstützender Instrumente, wie Lernberatungen, Lerntagebuch, Workshops usw., eine institutionelle Anerkennung des Formats analog zu anderen Deutschkursen gewährleistete.⁶ Der Gedanke der Integration von Beratung und Training wurde erst im Laufe der Zeit bewusst vorangetrieben, indem der Berater einerseits mit den Lernenden aktiv über Funktion und Nutzungsmöglichkeiten der lernunterstützenden Instrumente diskutiert hat und andererseits deren Gebrauch in einem einführenden Workshop simuliert und regelmäßig Feedback zur Art und Weise der Nutzung durch die Lernenden gegeben hat. Dieser integrative Ansatz hilft den Lernenden, den Gebrauch der lernunterstützenden Instrumente einzüben, um auf dieser Grundlage über deren Wirksamkeit und die eigenen Wege der Nutzung zu reflektieren. Dadurch werden sie zu kompetenteren Nutzern des „Selbstgesteuerten Lernens mit Beratung“ und erhöhen ihre allgemeine Lernkompetenz und letztlich ihre Lernerautonomie.

Durch die Reflexion der Beratungspraxis ist der Nutzen der Integration von Sprachlernberatung und Elementen des Sprachlerntrainings für die Förderung der Lernkompetenz auf Seiten der Lernenden sichtbar geworden. Überträgt man diesen Gedanken auf die institutionelle Ebene, kommen zwei Entwicklungslinien in den Blick. Auf der einen Seite kann man versuchen, Beratungselemente, wie z. B. die bewusste Bestimmung eigener Lernziele oder

⁶ Die Anerkennung war sowohl für die Lernenden (in Form von Leistungs- bzw. ECTS-Punkten) als auch für den Berater (als Lehrdeputat) wichtig.

die Reflexion über Lernbedingungen und Lernwege, in Sprachkurse einzubauen (Hoffmann 2006; Claußen 2015). Andererseits können lernunterstützende Instrumente, wie z. B. Fragebögen zur Selbstevaluation, Lerntagebücher oder Lernpläne, in verschiedenen Sprachlernkontexten (Sprachkurs, Sprachlernberatung, Sprachentandem, Schreibberatung) verwendet werden. Kommen die Lernenden so auf verschiedenen sprachlichen Kompetenzstufen (A1, A2, usw.) und in verschiedenen Lernkontexten mit Beratungselementen und lernunterstützenden Instrumenten in Berührung und bietet die Institution den Lernenden Möglichkeiten, deren Gebrauch einzuüben und zu reflektieren, werden die Lernenden wirksam im Aufbau eigener Lernkompetenz gefördert. Dieser Ansatz berücksichtigt auch, dass der vorhandene Grad an Lernerautonomie zu beachten ist, wenn Lehrende in hochschulspezifischen Sprachlernkontexten erwarten, dass Lernende ihre Lernprozesse zunehmend selbst organisieren und steuern sollten (vgl. Sánchez Gonzalez & Koch 2014: 123).

Entsprechend dieses Ansatzes sind Beratungselemente prinzipiell in alle Lehr- und Lernangebote in Deutsch als Fremdsprache am Zessko integriert und spielen daher eine vergleichsweise zentrale Rolle,⁷ wie Abbildung 2 verdeutlicht:

⁷ Das bedeutet natürlich nicht, dass Beratungselemente z. B. in allen Kursen in gleichem Maße zum Einsatz kommen, da dies nicht zu allen Kurskonzepten passt und nicht alle Lehrenden die entsprechenden Lehrkompetenzen aufweisen.

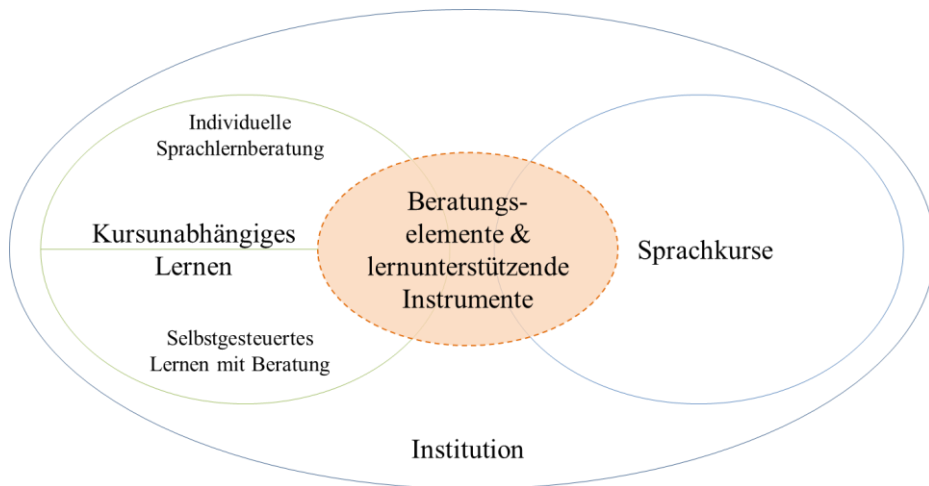


Abb. 2: Integriertes Modell der Sprachlernberatung DaF am Zessko

In vielen Deutschkursen ab Niveau B1 GeR nutzen Lehrkräfte lernunterstützende Instrumente aus der Sprachlernberatung, wie z. B. Fragebögen zur Lernbiografie, und regen Lernende zur Reflexion über ihre eigenen Lernziele, Lernbedingungen und Lernressourcen an. Dadurch bekommen Lehrende die Möglichkeit, individuell spezifische Übungsmaterialien zu empfehlen oder über Moodle bereitzustellen sowie bei Korrekturen die jeweiligen Lernziele zu berücksichtigen und individuelle Rückmeldungen zu geben. Kursteilnehmer lernen so, eigene Lernwege wahrzunehmen und den Lernprozess als bewusst zu steuernden Prozess zu begreifen.

Wo Projektarbeit in Kurse integriert ist, kann dies durch Beratungselemente begleitet werden (vgl. Hoffmann 2006): Lernende setzen sich individuelle Projektlernziele, evaluieren ihre dafür schon vorhandenen Kompetenzen, bestimmen notwendige Ressourcen und mögliche Lernwege, planen ihren Lernprozess, dokumentieren und präsentieren schließlich die Lernergebnisse. Hierbei helfen die Lehrenden vor allem, die einzelnen Schritte für die Lernenden sichtbar zu werden zu lassen. Sie machen „das Vorgehen im Unterricht transparent“ (ebd.: 2) und weisen Lernende z. B. auf

Entscheidungsoptionen sowie damit verbundene Bedingungen und Konsequenzen hin. Lernende eignen sich Lernprozesswissen an und üben, ihre Lernprozesse zunehmend selbst zu steuern. Projektarbeit fördert auf diese Weise die Lernkompetenz der Kursteilnehmer.

Neben dem „Selbstgesteuerten Lernen mit Beratung“, das bereits in Kapitel 2 als Kombination aus Sprachlernberatung und Sprachlerntraining dargestellt worden ist, können Lernende auch eine „Individuelle Sprachlernberatung“ in Anspruch nehmen. Diese folgt im Wesentlichen dem Ansatz der Sprachlernberatung, wie ihn Kleppin und Mehlhorn beschrieben haben (Mehlhorn 2005, 2006; Mehlhorn & Kleppin 2006; Kleppin 2008). Lernende suchen die Beratung z. B. auf, weil sie für die Überwindung einer selbst erkannten konkreten Lernschwierigkeit professionelle Hilfe in Anspruch nehmen möchten, die sie in dieser Form im Rahmen eines Sprachkurses nicht bekommen können. Andererseits kommen Lernende auch auf Empfehlung von Lehrenden in die Beratungsgespräche, damit durch professionelle Frage- und Beratungstechniken solche Lernschwierigkeiten, die zuvor im Kurs nur sehr diffus zutage traten, überhaupt erst erkannt und benannt werden können.

Der integrative Ansatz kommt dadurch zum Ausdruck, dass Lernende individuelle Beratungen punktuell ergänzend zu Sprachkursen sowie zur Projektarbeit in Kursen oder aber kursunabhängig in Anspruch nehmen können. Lernende treffen so in verschiedenen Kontexten auf dieselben Beratungselemente und lernunterstützenden Instrumente. Beratungen im Rahmen der „Individuellen Sprachlernberatung“, die bei den Lernenden bereits ein gewisses Maß an Lernkompetenz voraussetzen, um produktiv zu sein, können somit zumindest teilweise auf Erfahrungen der Lernenden aufbauen, die sie in anderen Kontexten gemacht haben. Lernende können entsprechend Schritt für Schritt die eigene Lernkompetenz aufbauen und auf andere Kontexte anwenden – und dies bei Bedarf nicht nur in Deutsch als

Fremdsprache, sondern in allen Sprachen mit einem Angebot an Sprachlernberatung, im Sprachentandem oder in der Schreibberatung.⁸

Damit dieser integrative Ansatz nicht in Beliebigkeit und Oberflächlichkeit mündet, müssen Institutionen auf zwei Dinge besonders achten:

Erstens muss für die Lernenden aus der Beschreibung des Lernarrangements sehr deutlich hervorgehen, welche Art von Beratung sie hier bekommen können und worauf sie sich einlassen, wenn sie das Angebot nutzen.

Zweitens müssen die beteiligten Lehrenden und Beratenden sich ihrer jeweiligen Rolle, ihrer Aufgabe, aber auch ihrer Grenzen und ihres benutzten Handwerkszeugs stets bewusst sein (vgl. auch Claußen 2015: 96-98). Eine solchermaßen reflektierte Professionalität gründet z. B. auf einer Aus- und Weiterbildung der Lehrenden und Beratenden, einer konzeptionellen Abstimmung zwischen allen Beratungsangeboten, einer entsprechenden institutionellen Ausstattung (Lehr- und Beratungsdeputat, Technik, geeignetes Lernmaterial usw.) oder auch einer Dokumentation von Beratungsgesprächen für die eigene Reflexion sowie den kollegialen Austausch.

4 Fazit

Das von Kleppin und Spänkuch vorgestellte Kriterienraster bietet Institutionen die Möglichkeit, bestehende Beratungsangebote zu evaluieren und zu fokussieren, unproduktive Überschneidungen zu vermeiden, gegebenenfalls Lücken zu schließen und Schnittstellen zwischen verschiedenen Lehr- und Lernformaten zu schaffen.

⁸ Diese Fähigkeit zur Übertragung auf andere Kontexte ist wiederum ein Aspekt der Lernerautonomie (vgl. Sánchez González & Koch 2014: 120).

Das Raster lenkt den Blick aber auch auf eine institutionelle Verankerung der Sprachlernberatung über einen integrativen Ansatz, sofern man es nicht als Instrument für die Suche nach dem besten Beratungsformat missversteht, sondern es nutzt, um die eigene Beratungspraxis wissenschaftlich zu fundieren und Qualitätssicherung zu betreiben, indem u.a. die jeweilige Rolle der Beratenden, aber auch die bei den Lernenden vorausgesetzten Kompetenzen kritisch reflektiert und im Anschluss z. B. Aus- und Weiterbildungsbedarfe bei Lehrenden sowie Trainingsbedarfe bei Lernenden identifiziert werden.

Der integrative Ansatz bietet Institutionen die Möglichkeit, Sprachlernberatungen in unterschiedlichen Kontexten zu etablieren und durch Nutzung der oben genannten Schnittstellen die institutionellen Kosten bei der Einführung und Etablierung der Sprachlernberatung zu begrenzen und Hochschulleitungen von deren Wirksamkeit zu überzeugen. Für die Nutzer der Beratungsangebote ergibt sich aus dem integrativen Ansatz neben der unmittelbaren Wirkung (Überwindung eigener Lernschwierigkeiten) auch eine mittelbare Wirksamkeit in der Förderung der individuellen Lernkompetenz, wodurch die Akzeptanz der Angebote insgesamt steigen dürfte.

Literatur

- Claußen, Tina (2015). Sprachlernberatung light? Von Peer-Beratungen, Beratungselementen im Unterricht und Ad-Hoc-Beratungen. In: Böcker, Jessica & Stauch, Anette (Hrsg.): *Konzepte aus der Sprachlehrforschung – Impulse für die Praxis. Festschrift für Karin Kleppin*. Frankfurt a. M.: Lang, 87-101.
- Claußen, Tina & Deutschmann, Ruth-Ulrike (2014). Sprachlernberatung – Hintergründe, Diskussionen und Perspektiven eines Konzepts. In: Berndt, Annette & Deutschmann, Ruth-Ulrike (Hrsg.): *Sprachlernberatung – Sprachlerncoaching*. Frankfurt a. M.: Lang, 83-111.
- Hoffmann, Sabine (2006). Integration von Beratungselementen in den Fremdsprachenunterricht am Beispiel von Projektarbeit. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11/2. [Online: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/372/360>, 29.05.2016]
- Kleppin, Karin (2001). Vom Lehrer zum Lernberater: Zur Integration von Beratungselementen in den Fremdsprachenunterricht. In: Meißner, Franz-Joseph & Reinfried, Marcus (Hrsg.): *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht*. Tübingen: Narr, 51-60.
- Kleppin, Karin (2008). Eigentlich trifft kein Sprachkurs genau das, was ich brauche. Zur Implementierung von Sprachlernberatung in Fremdsprachenzentren. In: Arntz, Reiner & Kühn, Bärbel (Hrsg.): *Autonomes Fremdsprachenlernen in Hochschule und Erwachsenenbildung*. Bochum: AKS-Verlag, 64-73.
- Kleppin, Karin & Spänkuch, Enke (2014). Konzepte und Begriffe im Umfeld von Sprachlernberatung – Aufräumarbeiten im terminologischen Dschungel. In: Berndt, Annette & Deutschmann, Ruth-Ulrike (Hrsg.): *Sprachlernberatung – Sprachlerncoaching*. Frankfurt a. M.: Lang, 33-50.
- Langner, Michael (2006). Dokumente zur Sprachlernberatung. Zur Vorentlastung in Sprach(lern)projekten. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 11/2. [Online: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/374/362>, 29.05.2016].
- Mehlhorn, Grit (2005) (unter Mitarbeit von Bausch, Karl-Richard; Claußen, Tina; Helbig-Reuter, Beate & Kleppin, Karin). *Studienbegleitung für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen*. München: Iudicium.
- Mehlhorn, Grit (2006). Gesprächsführung in der individuellen Sprachlernberatung. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 11/2. [Online: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/366/355>, 29.05.2016]
- Mehlhorn, Grit & Kleppin, Karin (2006). Sprachlernberatung. Einführung in den Themenschwerpunkt. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 11/2. [Online: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/365/354>, 29.05.2016].
- Schmenk, Barbara (2014). Autonomie durch Beratung? Überlegungen zu einem reflexiven Autonomiebegriff und seinen Implikationen für die Sprachlernberatung. In: Berndt, Annette & Deutschmann, Ruth-Ulrike (Hrsg.): *Sprachlernberatung – Sprachlerncoaching*. Frankfurt a. M.: Lang, 13-31.

- Skowronek, Steffen (2006). Lernberatung oder Sprachkurse? In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 11/2. [Online: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/368/357>, 29.05.2016].
- Tassinari, Maria Giovanna (2012). Kompetenzen für Lernerautonomie einschätzen, fördern und evaluieren. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)* 1, 10-24.

Sektion 2: Qualitätssicherung

Standards, Ausbildung, Evaluation

Karin Kleppin & Enke Spänkuch

Qualitätsentwicklung und -sicherung ist das aktive Bemühen darum, Ziele zu definieren, Maßnahmen zu ihrer Erreichung zu bestimmen, diese Maßnahmen umzusetzen und zu überprüfen, inwiefern die gewünschten Ergebnisse erreicht wurden bzw. welche weiteren Maßnahmen erforderlich sind, um die Qualität weiter zu verbessern.

Selbst wenn man in vielen Fällen davon ausgehen kann, dass die Praxis der Sprachlernberatung (SLB) und des Sprachlern-Coachings (SLC) an Hochschulen auf einem hohen Niveau stattfindet, steht die systematische Implementierung eines Qualitätsmanagements vielerorts noch aus. Für die Qualitätsentwicklung und -sicherung der SLB/des SLC stehen grundsätzlich eine Reihe von Verfahren und Instrumenten zur Verfügung. In der Sektionsarbeit wurde zunächst die Bedeutung der Entwicklung von Standards angesprochen. In Beiträgen wurden ausgewählte Maßnahmen wie z. B. Aus- und Fortbildung, Instrumente der Evaluation von SLB/SLC, Möglichkeiten der Vernetzung von Anbietern und die Kooperation innerhalb der scientific community sowie die Notwendigkeit von Begleitforschung thematisiert.

1 Diskussion zur Entwicklung von Standards

Die Beurteilung von Qualität bedarf klarer Maßstäbe. Es wurde skizziert, welche Standards bisher auf welchen Ebenen definiert werden können bzw. partiell bereits gelten. Genannt wurden z. B. Standards für die Durchführung

und den Prozess der SLB/des SLC, für die fachlichen Qualifikationen der Berater/Coaches¹, für die Ausbildung von Beratern/Coaches und für die Ressourcenbereitstellung durch die anbietende Institution (z. B. Rekrutierung von Beratern/Coaches). Konsens in der Gruppe war, dass der jeweilige Lern- und Lehrkontext maßgeblich die Ausprägung von Standards beeinflusst: Ein privater kostenpflichtiger Sprachanbieter wird sich an einem Maximalstandard, z. B. an der Professionalität seiner Sprachlernberater, orientieren. Eine Schule, an der Lehrer ohne spezielle Beraterausbildung tätig sind, wird zumindest Vorgaben für die Durchführung einer Beratung definieren, wie z. B. die Schaffung einer angstfreien Atmosphäre, wertschätzender Umgang mit Schüleranliegen, lösungsorientierte Gesprächsführung, also sich eher an einem Minimalstandard orientieren.

2 Maßnahmen der kontinuierlichen Aus- und Fortbildung

Dieser Schwerpunkt beschäftigte sich mit derzeit bestehenden Angeboten der Aus- und Weiterbildung. Die im Call for Papers aufgeführten Leitfragen bezogen sich vor diesem Hintergrund zudem auf den Stellenwert der SLB/des SLC in der jeweiligen Institution insgesamt, auf Verfahren der kontinuierlichen Supervision und Intervision sowie auf Angebote von Zertifizierungen von Ausbildungen.

Zu diesem Schwerpunkt wurden zwei Beiträge zur Veröffentlichung ausgewählt:

¹ Die maskuline Form von Personenbezeichnungen verwenden wir im diesem Beitrag im generischen Sinne.

Tomasz Rajewicz: Sprachlern-Peer-Tutoren – ein Ausbildungskonzept.

Tomasz Rajewicz stellte in seinem Beitrag ein modulares Konzept zur Ausbildung von studentischen Sprachlertutoren vor, das sich aus den Themenbereichen Grundlagen der Gruppenkommunikation, Wissen über Sprachlernprozesse und begleitetem Praxiseinsatz zusammensetzt und eine Dokumentation in einem E-Portfolio beinhaltet. Die ausgebildeten Tutoren übernehmen anschließend die individuelle Sprachlernberatung für Studierende, konzipieren und führen Peer-Workshops, beispielsweise zu Lernstrategien, durch und betreuen die Tandempartnervermittlung.

Spänkuch, Enke: Die berufsbegleitende Ausbildung zum Sprachlern-Coach an der Ruhr-Universität Bochum – Konzept und Curriculum.

Einen anderen Ansatz, auch in Hinblick auf die auszubildende Zielgruppe, vertrat Enke Spänkuch, die ein Ausbildungskonzept für die Professionalisierung bereits praktizierender Sprachlehrer bzw. Sprachlernberater entwickelt hat. Die Ausbildung wird im *blended learning* Format angeboten, um einer berufsbegleitenden Professionalisierung gerecht zu werden. Dabei stehen in der Präsenz-Phase insbesondere die theoretischen Grundlagen des Sprachlern-Coachings, Interventionstechniken beim Coaching-Prozess und Simulationen im Mittelpunkt; die Distanz-Phase ist vor allem der supervidierten Praxis und der Konsolidierung der Feldkompetenz vorbehalten.

Diskussion

Im Mittelpunkt der Diskussion stand vor allem die Frage, ob ein Sprachlernberater ohne Ausbildung ein „schlechter“ Berater sei. Etliche Berater, die im Handlungsfeld Sprachlernberatung bereits seit Längerem tätig sind, haben ihre Kompetenzen bzw. Fähigkeiten gelegentlich in anderen Kontexten erworben; so verfügen einige Kollegen über psycho-soziale

Beratungskompetenzen oder haben eine Ausbildung zu Mediatoren absolviert. Hier stellte sich die kontrovers diskutierte Frage, inwiefern diese Kompetenzen auf den Kontext des Fremdsprachenlernens übertragbar sind. Konsens bestand darin, dass zunächst ein transparentes Anforderungsprofil an das Berufsfeld Sprachlernberatung formuliert werden muss, aus dem Standards der Ausbildung im Hinblick auf Wissen, Können und persönlichkeitsbezogene Kompetenzen abzuleiten sind. Darüber hinaus sind klar definierte Ziele der Ausbildung sowie ein entsprechendes konsistentes Ausbildungscurriculum zu entwerfen. Beklagt wurde, dass sich momentan kaum entsprechende Angebote in der Praxis finden lassen und dass Sprachlernberatung daher häufig intuitiv und erfahrungsbasiert stattfindet, d.h. kaum konzeptuell verankert ist.

3 Durchführung der Evaluation

Qualitätssicherung ist ohne Evaluation nicht möglich. Um festzustellen, ob man gesetzte Ziele erreicht, muss man wissen, wo man sich befindet, wer was wann und wie evaluiert, welche Instrumente und Verfahren der Evaluation sich anbieten und wie die Ergebnisse der Evaluation in den Entscheidungsprozess für Verbesserungen rückgekoppelt werden.

Diskussion

Es wurde vor allem darauf hingewiesen, dass momentan auf Grund der kontinuierlich und sehr umfangreich durchgeführten Evaluationen der gesamten Unterrichtspraxis eine gewisse Müdigkeit auf Seiten der Lernenden beobachtbar ist, so dass die gängigen Evaluationen für die Praxis wenig adäquat verwertbar sind. Daher können über das häufig eingesetzte Instrument „Fragebogen“ hinaus auch alternative Instrumente eine Rolle spielen, wie z. B. Feedback-Gespräche, die durch eine höhere Interaktivität aussagekräftigere Ergebnisse ermöglichen.

4 Vernetzung der Anbieter, Kooperation in der *scientific community* und Begleitforschung

Durch vernetztes Arbeiten entstehen Synergien, die es erlauben, Ressourcen zu bündeln. In der Sektion wurde danach gefragt, welches Potenzial regionale oder fachliche Netzwerken bieten, welche Netzwerke bereits bestehen, wie sie arbeiten und wo ihre Schwerpunkte liegen. Zudem wurde die Frage aufgeworfen, welchen Beitrag Bemühungen um die Gründung von Vereinen oder Verbänden leisten können und wie eine sinnvolle Begleitforschung aussieht.

Es wurden ein Beitrag zur regionalen Vernetzung von Sprachlernberatern und ein Beitrag zur Begleitforschung in einem Tandemprojekt ausgewählt:

Katharina Grenningloh & Maria Meyer-Wehrmann: Regionale Vernetzung von Sprachlernberatern – Entwicklung eines Konzepts am Beispiel des Regionaltreffens NRW.

Die Autorinnen stellten in ihrem Beitrag wünschenswerte Bestandteile von Aktivitäten von Vernetzung dar und illustrierten dies anhand ihrer Aktivitäten in Nordrhein-Westfalen.

Diskussion

In der Diskussion wurde insbesondere auf folgende Aspekte des fachlichen Austausches verwiesen:

- die Notwendigkeit der Einordnung der jeweiligen Beratungs- oder Coaching-Konzepte, um eine Vergleichbarkeit vor dem Hintergrund der jeweiligen institutionellen Rahmenbedingungen zu gewährleisten
- Rückbindung der jeweiligen thematischen Schwerpunkte an relevante Fachliteratur und Ergebnisse empirischer Forschung
- konkrete Praxisreflektion auf der Basis der Analyse von Fallbeispielen

- Nachhaltigkeit der Ergebnisse dieser Regionaltreffs durch die Rückkopplung der Ergebnisse in die Praxis, z. B. über ein Online-Portal, um den Zugang zu diesen Ergebnissen auch für andere Sprachlernberater zu ermöglichen.

Die einhellige Meinung war, dass regionale Netzwerke vor allem deshalb besonders fruchtbar sind, da durch die Zusammenarbeit über einen Zeitraum hinweg eine vertrauensvolle Arbeitsgrundlage entstanden ist. Außerdem wurde die Gründung eines Fachverbands als notwendig erachtet.

Gerlach, Manja & Spaniel-Weise, Dorothea unter Mitarbeit von Lau, Martina: Maßnahmen der Qualitätssicherung zum Sprachenlernen im Online-Tandem. Tutorielle Begleitung im EU-Tandemprojekt „L3TaSk“.

Die Referentinnen stellten das Projekt und die ersten Ergebnisse der tutoriellen Begleitung vor. In dem Projekt arbeiten über Skype chinesisch-deutsche, deutsch-spanische und chinesisch-spanische Tandempaare zusammen.

Diskussion

Es wurde darauf verwiesen, dass solche Forschungsaktivitäten für die Weiterentwicklung von Konzepten zur SLB/zum SLC und damit für ein erfolgreiches Qualitätsmanagement wichtig sind. Grundsätzlich müsse mehr Forschung in diesen Bereichen stattfinden, die auch in Anbindung an Forschung aus relevanten Wissenschaftsdisziplinen (z. B. Sprachlehr- und -lernforschung, Bildungswissenschaften, Motivationspsychologie) erfolgen und sich mehrmethodischer Forschungsdesigns bedienen müsse.

Insgesamt konnten in der Sektionsarbeit viele richtungsweisende Ansätze diskutiert werden, viele Ideen werden bereits in der Praxis umgesetzt. Allerdings waren die Teilnehmer übereinstimmend der Meinung, dass Qualitätssicherung von Sprachlernberatung und die Formulierung von

SEKTION 2: QUALITÄTSSICHERUNG

Standards weiterhin ein zentraler Arbeitsschwerpunkt zukünftiger Tagungen sein sollten.

Regionale Vernetzung von Sprachlernberaternden

Entwicklung eines Konzepts am Beispiel
des Regionaltreffens NRW

Katharina Grenningloh & Maria Meyer-Wehrmann

Abstract

Dieser Artikel stellt neben den Institutionen und Arbeitsbereichen auch den Ablauf, Inhalte und Arbeitsformen der Regionaltreffen in Nordrhein-Westfalen (NRW) vor. Globalziele regionaler Vernetzung und die daraus resultierenden gemeinsamen Ziele der Regionaltreffen NRW werden thematisiert und Faktoren, die zum Gelingen einer derartigen Vernetzung führen können, werden vorgestellt.

Schlüsselwörter: Vernetzung, Regionaltreffen, Sprachlernberatung / Sprachlern-coaching, Qualitätssicherung, Qualitätsstandards, Fachkompetenz, Wissenstransfer, kollegialer Austausch

1 Einleitung

Seit der Umstrukturierung der universitären Bildung durch den Bologna-Prozess sind Hochschulen als autonome Einrichtungen für die Umsetzung der Kernziele dieser Reform verantwortlich. Es ist das Ziel, durch das Einführen des dreistufigen Graduierungssystems (Bachelor-Master-Promotion) im europäischen Hochschulraum eine einheitliche und vergleichbare Ausbildungsstruktur zu schaffen. Diese durch den Bologna-Prozess angestrebte Internationalisierung der Hochschulen wird durch ein erweitertes Studienplatzangebot, Maßnahmen zu mehr Transparenz und Vergleichbarkeit bei Abschlüssen und deren Anerkennung sowie Maßnahmen zur universitäts- und länderinternen als auch europaweiten Qualitätssicherung vorangebracht. In regelmäßigen Abständen werden von den Mitgliedsstaaten Status-quo-

Berichte eingefordert, die Auskunft zur Umsetzung der Reform geben sollen. Die Evaluation auf hochschulinterner Ebene dient einerseits der Bestandsaufnahme in den einzelnen Institutionen und Fachbereichen, andererseits dient sie der weiteren Profilbildung der Universitäten. Notwendige Maßnahmen zur Qualitätssicherung und Vereinheitlichung von Qualitätsstandards werden sichtbar und können dadurch ergriffen werden. Auch Maßnahmen zur zukünftigen Profilierung werden festgehalten (vgl. Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2007).

Die Kooperation und Vernetzung der scientific community ermöglicht einen fachlichen Austausch, Ressourcen können gebündelt werden und die Qualität von Lehre, Studium und Forschung wird optimiert. Dieser Beitrag soll beispielhaft Inhalte, Arbeitsformen und Ablauf der Treffen der regionalen Vernetzung von Sprachlernberatern im Großraum NRW vorstellen und zu weiteren Überlegungen anregen, welche Perspektiven und Potenziale eine solche Vernetzung bieten kann.

2 Ausgangslage

Sprachlernberatung/Sprachlerncoaching (SLB/SLC) ist mittlerweile an vielen universitären Sprachenzentren ein selbstverständliches Element innerhalb der Sprachlernangebote, ob kursbegleitend oder als unterstützende Maßnahme autonomer Lernformen, wie z. B. dem Lernen im Tandem.

Beratung als spezifisches Handlungsfeld stellt zur Förderung des Fremdspracherwerbs ein wichtiges Element dar. Die Fokussierung auf Beratung als gezielt eingesetztes Unterstützungselement ist allerdings vor allem im Zuge der Verstärkung autonomer Lernformen und der damit verbundenen stärkeren Reflexion der Lernprozesse entstanden. Zwar taucht schon in den 1970er Jahren der Begriff Lernberatung u. a. im Bereich der Grund- und beruflichen Weiterbildung auf, in der universitären

Sprachausbildung wird dieses Thema erst ab den 1990er Jahren verstärkt in methodisch-didaktische Überlegungen innerhalb der Fremdsprachenlehre miteinbezogen (vgl. Claußen & Deutschmann 2014).

Wie in allen anderen Beratungsfeldern sind auch in der Hochschule Arbeitsfelder und Organisationsformen ausgesprochen vielfältig und die Ausbildung der Beratenden ist unterschiedlich. An einigen Institutionen gibt es eigens für die Lernberatung eingerichtete Stellen, andere arbeiten mit Honorarkräften, man findet Mitarbeiter mit einer abgeschlossenen Beratungsausbildung wie auch Lehrkräfte, die durch ein learning-by-doing ihre Beratungskompetenz aufbauen. Die Arbeitsfelder reichen von der in ein Kursprogramm integrierten Beratung über das an einen Kurs gebundene, begleitete Arbeiten bis zu völlig offenen Lernberatungsangeboten, die sich auf kein spezielles Sprachlernangebot beziehen (vgl. Abschnitt 3.2).

Insgesamt gibt es zum heutigen Zeitpunkt weder ein standardisiertes Ausbildungsprofil noch einheitliche Einsatzbereiche und man findet nur vereinzelte Versuche, die vorhandenen Begrifflichkeiten und Konzepte zu systematisieren bzw. Standards für eine Ausbildung zu entwickeln (vgl. Kleppin & Spänkuch 2014).

Gerade angesichts dieser Vielfalt und der bisher noch vorhandenen Lücken in Bezug auf festgelegte Ausbildungsstandards respektive strukturierte Ausbildungen ist eine Sicherung der Qualität der Beratungsangebote durch andere Instrumentarien dringend erforderlich. Diese könnten zum einen vor Ort in der jeweiligen Institution durch Evaluation der Beratungsgespräche, Festlegung von Richtlinien zur Beraterausbildung etc. gewährleistet werden. Eine weitere Art der Qualitätssicherung stellt die Vernetzung mit anderen Hochschulen dar, was einen überinstitutionellen Erfahrungsaustausch und damit eine Diskussion und Reflexion der eigenen Beratungsarbeit und -strukturen ermöglicht.

In den folgenden Kapiteln soll neben der Vorstellung der regionalen Vernetzung in NRW beispielhaft verdeutlicht werden, welche organisatorischen und inhaltlichen Herausforderungen eine Vernetzung mit sich zieht. Der Frage, inwieweit die beschriebenen Arbeitserfahrungen exemplarisch für den Aufbau eines Netzwerks sein können und inwieweit dies einen Beitrag zur Qualitätssicherung darstellt, soll ebenfalls nachgegangen werden.

3 Das Regionaltreffen NRW

3.1 Chronologie und Arbeitsbereiche der teilnehmenden Institutionen

Die folgende Übersicht gibt einen kurzen chronologischen Einblick in die regionale Vernetzung NRW und zeigt die thematischen Schwerpunkte der Treffen. Ein Treffen möchten wir in Kapitel 4.3 vor dem Hintergrund von Qualitätssicherung und -standards näher beschreiben.

Jahr	Ort und Thema
März 2010	<ul style="list-style-type: none"> • 26. Arbeitstagung des AKS 2010 in Bochum • Idee zur regionalen Vernetzung NRW
September 2011	<ul style="list-style-type: none"> • erstes Regionaltreffen am Zentrum für Sprachlehre der Universität Bielefeld • Gründung und Planung des Regionaltreffens NRW • vier teilnehmende Institutionen
März 2012	<ul style="list-style-type: none"> • zweites Regionaltreffen am Sprachenzentrum der Universität Münster • Thema: ‚Prozess- vs. Expertenberatung – eine schwierige Gratwanderung?‘ • sieben teilnehmende Institutionen
März 2013	<ul style="list-style-type: none"> • drittes Treffen am Selbstlernzentrum der Universität Siegen • Thema: ‚Evaluation der Sprachlernberatung: Ist ein Lernerfolg messbar?‘ • drei teilnehmende Institutionen

Mai 2014	<ul style="list-style-type: none"> • viertes Regionaltreffen am Sprachenzentrum der Universität Münster • Thema: ‚Nonverbalia im Rückmeldeverhalten des Coaches/Beratenden in der SLB/beim SLC‘ • fünf teilnehmende Institutionen
Mai 2015	<ul style="list-style-type: none"> • Absage des fünften Regionaltreffens aufgrund einer zu geringen Teilnehmerzahl
Teilnehmende Institutionen	<ul style="list-style-type: none"> • Westfälische Wilhelms-Universität Münster • Ruhr-Universität Bochum • Universität Paderborn • Universität Siegen • Fachhochschule Köln • Technische Universität Dortmund • Universität Osnabrück • Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn • Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst, Hildesheim (HAWK)

Bei diesen Treffen sollte dem Wunsch nach kollegialem Austausch, der Absprache zu kollegialer Hospitation sowie der vertieften Arbeit an spezifischen Beratungsaspekten in der Praxis nachgegangen werden.

Die Treffen waren meist in drei Phasen eingeteilt: Sie begannen zunächst mit einer kurzen Vorstellung der Teilnehmenden, der Arbeit in den Institutionen und einem Austausch von Erwartungen. Im Anschluss daran wurde, anhand von Transkripten aus der Beratungspraxis oder anhand von Videomaterial, in Gruppen gearbeitet. Abschließend wurden weitere Absprachen für die zukünftige Zusammenarbeit und mögliche Themen getroffen.

3.2 Arbeitsbereiche der teilnehmenden Institutionen

Einen Überblick über die vielfältigen Arbeitsbereiche der teilnehmenden Universitäten gibt diese Übersicht:

SLB/SLC im Tandem	<ul style="list-style-type: none"> • Sprachlernberatung/-coaching für Studierende im Präsenz- und Distanztandem • Begleitende/s Sprachlernberatung /-coaching in Tandemintensivkursen • Peergruppenberatung im Tandem
SLB in DaF – Kursen	<ul style="list-style-type: none"> • kursbegleitende Lernberatung in studienvorbereitenden DaF-Kursen • Workshops/Gruppenberatung in studienvorbereitenden DaF-Kursen
Individuelle SLB	<ul style="list-style-type: none"> • Individuelle Sprachlernberatung (kursabhängig und kursunabhängig) • Beratung für Lernende mit unvollständig erworbenen Herkunftssprachen / Schreibkompetenz Tandem
SLB durch Tutor/innen	<ul style="list-style-type: none"> • Projektberatung durch Tutoren im Tandemprogramm • Lernbegleitung durch Tutoren
Weitere Kontexte	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomes Lernen in der Mediathek oder im Sprachlernzentrum mit Sprachlernberatung • Beratung zum E-Portfolio

Tab. 1: Arbeitsbereiche der Teilnehmer/innen

Die Arbeitsbereiche aller Kollegen und Kolleginnen sind aufgrund individueller Ausbildungswege und beruflicher Ausrichtung weit gefächert. Sprachlernberatung und -coaching kommen folglich in den unterschiedlichsten Kontexten zum Einsatz und sind konzeptionell meist andersartig verankert und definiert. Zudem herrscht aufgrund befristeter Arbeitsverträge und Stellenwechsel viel Fluktuation in den einzelnen Institutionen.

Aus diesem Grund ist eine regionale, universitätsübergreifende Vernetzung mit dem übergreifenden Ziel der kontinuierlichen Qualitätsverbesserung ins Leben gerufen worden. Im weiteren Verlauf möchten wir die während der Regionaltreffen erarbeiteten Ziele sowie Maßnahmen zur Qualitätssicherung der teilnehmenden Institutionen vorstellen.

4 Regionale Vernetzung

4.1 Allgemeine Ziele regionaler Vernetzung und Mehrwerte

Einrichtungen, die durch langfristige Entwicklungs- und Veränderungsprozesse ihre Handlungsabläufe transparenter machen und die Qualität der Arbeit verbessern möchten, werden in den Beiträgen zur Hochschulpolitik als lernende Organisationen bezeichnet (vgl. Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2007: 30f.). Sie sind entwicklungsbereit und berücksichtigen bei der Zusammenarbeit Faktoren, wie u. a. eine gemeinsame Zielformulierung, klare Vorstellungen und gegenseitige Unterstützung, die maßgeblich für die Lernprozesse solcher Organisationen sind (ebd.).

Der Anreiz, ein NRW-Treffen zu organisieren, entstand aus weiteren Gründen: Dem Bedürfnis und der Notwendigkeit eines fachlichen Austauschs kann bei deutschlandweiten Tagungen über das eigentliche Thema hinaus häufig kaum nachgegangen geschweige denn Raum gewährt werden. Im Gegensatz zu vielen großen Tagungen besteht bei einem Regionaltreffen die Möglichkeit, sie halbjährlich bis jährlich durchzuführen und aufgrund der Nähe der Einrichtungen können allzu weite Fahrtwege vermieden werden. Ein globales Ziel des Austauschs verfolgen seit jeher alle Kollegen gemeinsam: das Streben nach Verbesserung der Qualität der eigenen Lehre und Beratungspraxis durch neue Ideen und Wissenserweiterung.

Während des ersten Treffens an der Universität Bielefeld wurden, neben dem kontinuierlichen Austausch, zunächst allgemeine Ziele einer (möglichen) Vernetzung definiert. Es zeigte sich schnell, dass diese in Wechselwirkung miteinander stehen und demnach nicht getrennt voneinander betrachtet werden können. Die folgende Grafik versucht dies zu verdeutlichen und stellt die Globalziele vor:

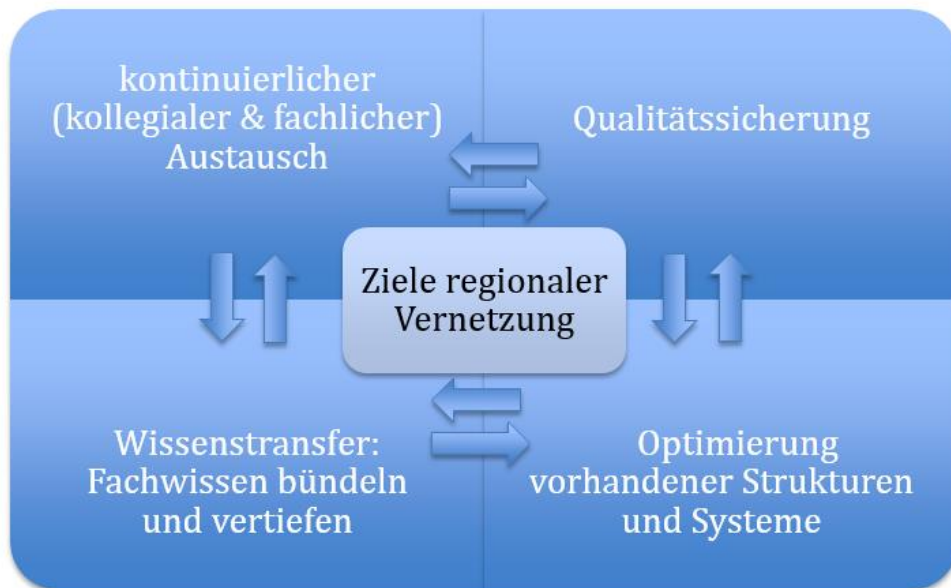


Abb. 1: Allgemeine Ziele regionaler Vernetzung

Durch den kontinuierlichen Austausch auf persönlicher, kollegialer und fachlicher Ebene wird Wissen transferiert und gebündelt. Mit dem Zweck der Optimierung finden neue Ideen und Ansätze ihren Weg in vorhandene Strukturen und Systeme und auch der Transfer des fundierten Fachwissens aller Beteiligten trägt zur Qualitätssicherung in den einzelnen Institutionen bei. Durch die gemeinsame Arbeit wird (neues) Wissen produziert und verarbeitet und kann in den teilnehmenden Institutionen umgehend in den Arbeitsalltag integriert und an die örtlichen Umstände und Bedarfe angepasst werden (vgl. Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2007: 30f.).

4.2 Spezifische Ziele der regionalen Vernetzung NRW

In Anlehnung an die Globalziele ergeben sich die Ziele der Treffen NRW:

4.2.1 Vernetzung auf regionaler Ebene:

Unter dem Ziel der Vernetzung verstehen wir zum einen das gegenseitige Kennenlernen, um zu wissen, in welchen Arbeitsbereichen die Kolleg/innen

tätig sind (vgl. Kapitel 1.2). Zudem kann ein Vergleich von vorhandenen Strukturen angestellt werden, die dann in der eigenen Institution bei Bedarf modifiziert und verbessert werden können. Es soll des Weiteren an einer einheitlichen Struktur der Beraterausbildung im Hochschulkontext gearbeitet werden, um bezüglich der angestrebten Qualitätssicherung der Ausbildung mehr Transparenz und Vergleichbarkeit zu erzielen.

4.2.2 Qualitätssicherung und -entwicklung

Mit dem Ziel der Qualitätssicherung soll eine Materialsammlung in Form von Audio- und Videoaufnahmen der Beratungstätigkeiten aller Teilnehmer/innen erstellt werden. Durch die bewusste Beobachtung unterschiedlicher Beratungsstile können Vergleiche gezogen und das eigene Beraterverhalten (im gemeinsamen Austausch) kritisch betrachtet und reflektiert werden. Qualitätssicherung bzw. die Aufwertung des eigenen Beraterverhaltens geschieht also individuell und in der Gruppe, durch die Nutzung der Aufnahmen und die ständige Selbstbeobachtung und Reflexion der eigenen Beratungspraxis.

4.2.3 Erweiterung der (eigenen) fachlichen Kompetenz

Aufgrund der Vielzahl an Arbeitsbereichen innerhalb des Kollegiums (vgl. Tab.1) entsteht sowohl ein Pool an Fachwissen in unterschiedlichen Beratungskontexten als auch hinsichtlich verschiedener Beratungskonzepte, sodass die Erweiterung fachlicher Kompetenzen während aller Treffen gewährleistet ist.

Während der Treffen sollen ferner Ideen zusammengetragen werden, wie die Akzeptanz von SLB/SLC unter Studierenden und Kollegen erhöht werden kann. Denn selbst im engeren Kollegenkreis fehlt oft das Wissen über das Potenzial von SLB/SLC.

4.3 Regionaltreffen im Mai 2014

Um einen Eindruck der Arbeitsweise bei den Regionaltreffen zu vermitteln (vgl. Tab.1: Arbeitsbereiche der Teilnehmer), soll exemplarisch an dieser Stelle Einsicht in den Ablaufplan gegeben werden, bevor im nächsten Schritt auf die inhaltliche Komponente der Treffen eingegangen wird. Das Treffen fokussierte auf das Thema Nonverbalia in der Beratungspraxis und verlief folgendermaßen:

Zeit	Phase und Interaktion
90 min	Begrüßung, Vorstellung und Einstieg in das Thema
90 min	Arbeit mit dem Video <ul style="list-style-type: none"> • Ausschnitt mit Fokus auf Nonverbalia Arbeit in zwei Gruppen • Vorstellung und Diskussion der Ergebnisse im Plenum • Transfer der Resultate zur Anwendung von Nonverbalia in die eigene Beratungspraxis
20 min	Ergebnissicherung der Diskussion <ul style="list-style-type: none"> • personenbezogene Evaluation = eigener Mehrwert, neue Impulse für die eigene Beraterpraxis
45 min	Zukünftige Zusammenarbeit: <ul style="list-style-type: none"> • Form der Zusammenarbeit (Mailingliste, Treffen etc.) • Überlegungen zur inhaltlichen Zusammenarbeit • Festlegung der Häufigkeit der Treffen • Ort und Zeit(rahmen) der Treffen

Tab. 2: Ablauf des 4. Regionaltreffens NRW

Zur Vorbereitung auf und ausschließlich für das Regionaltreffen wurde uns von unserer Bochumer Kollegin die Aufnahme eines von ihr durchgeführten, individuellen Sprachlern-Coachings zur Verfügung gestellt. Diese Aufnahme wurde im Rahmen der Ausbildung systemisch-konstruktivistischer

Sprachlern-Coaches am Zentrum für Fremdsprachenausbildung (ZFA) der Ruhr-Universität Bochum aufgenommen. Das Video gab einen Einblick in die zweite von insgesamt sechs Phasen, die ein Lern-Coaching generell umfasst. Mit der strukturierten Hilfe des Sprachlern-Coaches arbeitete die Lernerin an Themaklärung und Zielformulierung sowie der Formulierung der Merkmale zum Erreichen des Ziels (vgl. Spänkuch 2014).

Bei der Analyse der Nonverbalia während des Treffens mussten diese im Vorfeld konkretisiert werden. Wir konzentrierten uns bei dem zuvor ausgewählten 15-minütigen Videoausschnitt auf verschiedene Aspekte des nonverbalen Rückmeldeverhaltens des Coaches/der Beraterin, wie z. B. Mimik, Gestik, Körperhaltung und Proxemik. In Hinblick auf den begrenzten zeitlichen Rahmen verzichteten wir auf die Untersuchung von Interjektionen (z. B. ‚hm‘).

Bei der Arbeit in Gruppen wurden Beobachtungen angestellt, im Plenum zusammengetragen und Ideen zu Funktion und Ziel der beobachteten Nonverbalia ausgetauscht. Die nachfolgende Tabelle zeigt beispielhaft die Verfahrensweise¹:

Nonverbalia	Beobachtung/Aktion	mögliche Funktion
Körperhaltung	sich zurücklehnen	Raum und Zeit geben
Körperhaltung	spiegeln der Position der Lernerin	Entspannung bei der Lernerin hervorrufen
Gestik	vorbeugen, Hand ans Kinn, Kopf aufstützen, nicken	aktives Zuhören: Verständnis/Verstehen zum Ausdruck bringen

Tab. 3: Untersuchung der Nonverbalia

¹ Es sei noch einmal darauf hingewiesen, dass ausschließlich der Coach im Mittelpunkt der Beobachtungen stand.

Durch die Diskussion im Plenum konnten die Teilnehmenden Parallelen und Unterschiede zum eigenen Beraterverhalten erkennen und Rückschlüsse auf die eigene Beraterpraxis ziehen. Die Videosequenz war für die meisten ein Anreiz zur Selbstreflexion und Motivation, Beratungsgespräche in den eigenen Institutionen aufzunehmen².

5 Perspektiven

5.1 Regionaltreffen NRW

Im Verlauf jedes Treffens kristallisierten sich während der Gespräche und Diskussionen zu den jeweiligen Themen weitere, potenzielle Inhalte für zukünftige Treffen heraus. Im Mai 2014 wurden diese Inhalte auf Kärtchen gesammelt und an der Tafel festgehalten.

Der Fokus gewünschter Themen deckt zwei Hauptbereiche ab: Beratung und Evaluation. Dem Bereich Beratung werden die folgenden Kontexte zugeordnet:

- Beratung von internationalen Studierenden
- Beratung in der eigenen Fremdsprache
- Beraterqualifikation für Lehrende
- Beratungssettings, z. B. individuelle Beratung vs. Gruppenberatung / Projektberatung / kursbegleitende Beratung etc.
- Beratungsansätze und Einbettung dieser in den eigenen Kontext

² Im Vorfeld zur Tagung bekamen alle Teilnehmer/innen der Treffen einen kurzen Fragebogen mit der Bitte um Beantwortung von uns zugeschickt. Die Fragen zielten u.a. auf den (beruflichen und persönlichen) Nutzen und das Potential der Treffen sowie Veränderungen in der eigenen Beraterpraxis ab, blieben bis auf eine einzige Rückmeldung jedoch unbeantwortet.

Zum Bereich der Evaluation stellen sich folgende Fragen:

- Wie evaluieren die Lernenden die SLB (subjektive Wirksamkeit)?
- Welche Möglichkeiten der Bewertung autonomer Lernformen bestehen?
- Wo sind die Grenzen der Bewertung autonomer Lernformen?

In Bezug auf die zu Beginn festgelegten, allgemeinen Ziele der Regionaltreffen NRW wurden nach dem letzten Treffen im Mai 2014 folgende Ideen zu Struktur und Inhalten festgehalten:

Struktur und Inhalte zukünftiger Treffen		
Vernetzung <ul style="list-style-type: none"> • regelmäßige Treffen (1-2 Mal jährlich) • Online-Forum zum Austausch • Mailverteiler 	Qualitätsverbesserung <ul style="list-style-type: none"> • Hospitationspartnerschaften • Austausch von Praxisberichten und Feedback dazu (z. B. Verlauf eines Sprachtandems, exemplarische Einzelfälle) • Fallberatung anhand von Transkripten, Video- oder Audiomitschnitten • kollegiale Beratung 	Fachkompetenz <ul style="list-style-type: none"> • Besprechung und Vorstellung von (neuer) Fachliteratur • Analyse von Transkripten, Video- und Audiomitschnitten unter bestimmten Fragestellungen • Vorbereitung von Kurzvorträgen/Referaten • Workshops zu ausgewählten Themen • Referenten zu Beratungsthemen einladen

Tab. 4: Struktur und Inhalte zukünftiger Treffen

5.2 Gelingensfaktoren

Der bis hierher dargestellte Verlauf und Stand der regionalen Vernetzung NRW und die in diesem Zusammenhang gemachten Erfahrungen sollen im Folgenden als Grundlage für einige allgemeinere Bemerkungen zu Potenzialen und Herausforderungen regionaler Vernetzung in der Sprachlernberatung dienen.

Wie schon zuvor aufgezeigt (vgl. Globalziele in 4.1), greift Qualitätssicherung durch Vernetzung sowohl auf institutioneller als auch auf individueller Ebene. D. h. sie bietet sowohl die Möglichkeit, die eigene Beratungsarbeit zu reflektieren als auch die Strukturen an der eigenen Hochschule kritisch zu hinterfragen. So kann eine regionale Vernetzung als Plattform für die Initiierung inhaltlicher und struktureller Veränderungen innerhalb der SLB/SLC auf beiden Ebenen genutzt werden.

Es haben sich im Rahmen der regionalen Vernetzung NRW einige Gelingensfaktoren herauskristallisiert, die notwendig für die hier beschriebenen Vernetzungsstrukturen, einen effektiven Wissenstransfer und einen fachlichen Austausch sind und somit der institutionsübergreifenden Qualitätssicherung dienen. Wir unterscheiden dabei zwei Ebenen:

Organisationsebene:

- Regelmäßigkeit der Treffen (mind. 1 x pro Jahr, besser 1x pro Semester, empfehlenswert ist es dabei, grobe Zeitkorridore festzulegen, also z. B. immer März und September),
- eine alternierende Verantwortlichkeit für Organisation und Durchführung der Treffen, d. h. jede beteiligte Institution übernimmt Verantwortung für ein Treffen,
- detaillierte Protokollführung, damit auch Nichtanwesende den Arbeitsprozess und die fachlichen Diskussionen verfolgen können,
- vergleichbare Strukturierung der einzelnen Treffen, wie z. B. Berichte aus den Institutionen, thematischer Schwerpunkt mit inhaltlicher Vorbereitung (als Möglichkeit der Reflexion der eigenen Beratungsarbeit bzw. der eigenen Beratungsstruktur),
- Festlegung einer inhaltlichen Perspektive für das nächste Treffen.

Inhaltsebene:

- Einigung über gemeinsame Ziele und einen inhaltlichen Kern der Zusammenarbeit zu Beginn der Vernetzungsarbeit,
- Bereitschaft aller Teilnehmenden, Beispiele aus dem eigenen Arbeitsbereich aufzubereiten und für die gemeinsame Arbeit zur Verfügung zu stellen,

- Input von außen (also Fachvorträge oder Fortbildungselemente wie z. B. Einführung in kollegiale Beratung bei einigen Treffen),
- Strukturierung eines inhaltlichen Austauschs auch außerhalb der Treffen.

Diese aufgeführten Gelingensfaktoren kamen in der Realität auch bei der Vernetzung NRW nicht alle zum Tragen und machen so die Herausforderungen der Vernetzungsarbeit deutlich.

So war der ständige Personalwechsel innerhalb der beteiligten Institutionen, häufig verbunden mit Umstrukturierungen innerhalb der Arbeitsbereiche, eine Hürde. Diese hohe Fluktuation bzw. die sich verändernde Arbeitssituation in einigen Institutionen hat dazu geführt, dass die Beteiligung an den Treffen sehr unterschiedlich war und somit die Kontinuität der Zusammenarbeit nicht immer gewährleistet war.

Auch der regelmäßige Austausch außerhalb der einzelnen Treffen wurde hierdurch sehr erschwert und fand faktisch nur zwischen einzelnen Institutionen, an denen es personelle Kontinuität gab, statt. Deshalb ist für eine effektive Zusammenarbeit insbesondere eine gute organisatorische und inhaltliche Strukturierung der Treffen wichtig.

5.3 Ausblick

Gerade angesichts des Anstiegs der Studierendenquote insgesamt, des wachsenden Zustroms internationaler Studierender und der zu erwartenden steigenden Zahlen von Studienbewerbern mit Flüchtlingsstatus wird die Bedeutung der SLB/SLC sicherlich noch zunehmen. Denn für die langfristige Sicherung des Lernerfolgs nicht nur deutscher, sondern gerade auch internationaler Studierender ist oft eine individuellere Betreuung des Spracherwerbsprozesses nötig. Dies verlangt gute Beratungsarbeit und damit

auch regelmäßige Evaluation und Qualitätssicherung dieser Arbeit. Regionale Vernetzung ist eine Möglichkeit dafür.

Darüber hinaus sollte weiter über eine überregionale Interessenvertretung SLB/SLC nachgedacht werden, um Ergebnisse der eigenen Arbeit nach außen tragen zu können und um dem Bereich SLB/SLC ein stärkeres Gewicht in fachlichen und auch sprachpolitischen Fragen zu geben.³

Zudem wäre es sinnvoll, das SLB-Netzwerk⁴, das nach der 4. Tagung zur Sprachlernberatung 2012 in Dresden als Wiki gestartet wurde, mit Leben zu füllen und als Kommunikationsplattform für den Austausch zu inhaltlichen und organisatorischen Fragen zu nutzen. Dadurch kann Vernetzung auch außerhalb von strukturierten Treffen und in einem größeren geographischen Raum ermöglicht werden.

Eine weitere Perspektive sollte es sein, eine standardisierte Basis-Ausbildung künftiger Sprachlernberatender und Sprachlern-Coaches zu initiieren, in die alle Institutionen ihre Kompetenz mit einbringen. So könnte die große vorhandene Bandbreite an Beratungskompetenz gezielt genutzt werden, sei es durch unterschiedliche Beratungsansätze (wie z. B. systemische oder individualpsychologische, vgl. Pätzold (2012)) oder auch durch die Erfahrung mit unterschiedlichen Beratungsformaten (Kursberatung, Online-Beratung etc.).

Auch dies wäre ein geeigneter Beitrag zur Qualitätssicherung und könnte mit Vernetzungsarbeit einhergehen. All diese Vorschläge sind aber u. E. nur mit

³ Auf der 5. Tagung zur Sprachlernberatung in Hannover im Juni 2015 wurde im Rahmen der AG ‚Qualitätssicherung: Standards, Ausbildung, Evaluation‘ das Thema ‚Gründung einer Interessenvertretung‘ angesprochen. Auch wurden auf der Tagung Fragebögen zu diesem Thema verteilt, um ein Meinungsbild zu erstellen.

⁴ Vgl. <http://netzwerk-slb.daf.tu-berlin.de/index.php/Hauptseite> (13.06.2016)

festangestelltem Personal und der notwendigen Infrastruktur umzusetzen, wobei es zusätzlich noch viel persönlichem Engagements und finanzieller Mittel bedarf. Deshalb bleibt zu hoffen, dass zumindest in NRW der Rahmenkodex „gute Arbeit“⁵ auch im Bereich der SLB/SLC Verbesserungen hinsichtlich der Arbeitssituation der Sprachlernberatenden bringt.

Literatur

- Claußen, Tina & Deutschmann, Ruth-Ulrike (2014). Sprachlernberatung – Hintergründe, Diskussionen und Perspektiven. In: Berndt, Annette & Deutschmann, Ruth-Ulrike (Hrsg.): *Sprachlernberatung – Sprachlerncoaching*. Frankfurt a.M./Bern et al.: Peter Lang, 83-111.
- Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) (2007). *Verfahren der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung*. Bonn: Beiträge zur Hochschulpolitik (8/2007).
- Kleppin, Karin & Spänkuch, Enke (2014). Konzepte und Begriffe im Umfeld von Sprachlernberatung – Aufräumarbeiten im terminologischen Dschungel. In: Berndt, Annette & Deutschmann, Ruth-Ulrike (Hrsg.): *Sprachlernberatung – Sprachlerncoaching*. Frankfurt a.M./Bern et al.: Peter Lang, 33-50.
- Pätzold, Henning (2004). *Lernberatung und Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Spänkuch, Enke (2014). Systemisch-konstruktivistisches Sprachlern-Coaching. In: Berndt, Annette & Deutschmann, Ruth-Ulrike (Hrsg.). *Sprachlernberatung – Sprachlerncoaching*. Frankfurt a. M./Bern et al.: Peter Lang, 51-82.
- <https://www.bmbf.de/de/der-bologna-prozess-die-europaeische-studienreform-1038.html> (13.06.2016)
- <https://www.kmk.org/themen/hochschulen/internationale-hochschulangelegenheiten.html> (13.06.2016)
- <http://netzwerk-slb.daf.tu-berlin.de/index.php/Hauptseite> (13.06.2016)
- http://www.wissenschaft.nrw.de/fileadmin/Medien/.../Rahmenkodex_3_Juni_2015.pdf (13.06.2016)

⁵ In NRW wurde der vom Wissenschaftsministerium (MIWF) erarbeitete Rahmenkodex „Gute Arbeit“ 2016 von den Hochschulen NRW unterzeichnet – www.wissenschaft.nrw.de/fileadmin/Medien/.../Rahmenkodex_3_Juni_2015.pdf – um u. a. die Beschäftigungsbedingungen für befristet Beschäftigte und Lehrbeauftragte an Hochschulen zu verbessern.

Sprachlern-Peer-Tutorinnen und Tutoren

Ein Ausbildungskonzept

Tomasz Rajewicz

Abstract

Ziel dieses Beitrags ist es, ein in der Fachliteratur zum Thema Sprachlernberatung (SLB) bisher nur marginal behandeltes Gebiet der tutoriellen Lernbegleitung zur Sprache zu bringen und ihren Platz in der akademischen Fremdsprachenausbildung an der Europa-Universität Viadrina (EUV) in Frankfurt (Oder) in Grundrissen darzustellen. Dabei wird die Aus- und Weiterbildung der Peer-Tutor/innen im Fokus stehen.

Schlüsselwörter: Peer-Tutoring, Sprachlernberatung, Ausbildung

1 Peer-Verhältnis und Beratung

Die Idee, studentische Peer-Tutor/innen als Sprachlernberatende am Sprachenzentrum einzusetzen, entstammt der Schreibberatung. In Schreibzentren an vielen deutschen Hochschulen, auch an der EUV, arbeiten ausgebildete studentische Tutor/innen seit mehreren Jahren erfolgreich mit dem 1:1-Beratungsformat. In einem oder mehreren nacheinander folgenden persönlichen Beratungsgesprächen begleiten studentische Beratende ihre Kommiliton/innen bei Schreibprojekten, vorwiegend auf dem Gebiet des wissenschaftlichen Schreibens. Das Besondere dieses Ansatzes liegt in dem Peer-Verhältnis zwischen der beratenden und der Rat suchenden Person.

Der Begriff „Peer“, der in der englischen Sprache Personen gleichen Alters, Status oder Fähigkeiten bezeichnet, hat sich in vielen Bereichen etabliert. Bekannt sind Begriffe wie Peer-Review-Verfahren, das beim Feedback zur

Beurteilung von wissenschaftlichen Leistungen oder Eignung von Personen genutzt wird, Peer-Gruppen in der Soziologie oder Peer-Learning in der Pädagogik und Didaktik. Auf dem Gebiet der studentischen Schreib- und Sprachlernberatung werden studentische Beratende Peer-Tutor/innen genannt, da das Verhältnis in der Beratungssituation durch die Gleichrangigkeit und denselben Status der beratenden und der Rat suchenden Person gekennzeichnet ist. Sie begegnen sich auf Augenhöhe und keiner ist dem anderen hierarchisch über- oder untergeordnet (vgl. Treidler 2014: 15).

Das Peer-Verhältnis, wie es hier verstanden werden will, unterscheidet sich allerdings von Peer-Beziehungen, wie zum Beispiel bei einer gewöhnlichen Gruppenarbeit in einer Lehrveranstaltung. Im Rahmen einer Gruppe arbeiten meistens Studierende mit ähnlichem Wissensstand bei der Bewältigung einer Aufgabe zusammen; in einem Beratungsgespräch dagegen sitzen Studierende Tutor/innen gegenüber, die eine umfangreiche Ausbildung durchlaufen haben, in der sie solche Kompetenzen wie Gesprächsführung und Wissen um die Sprachlernprozesse entwickeln konnten. Das Wort Tutor bezeichnet demnach eine ausgebildete Person. Ist aber das Konstrukt Peer-Tutor nicht ein Widerspruch an sich? Ist die Peer-Ebene gegeben, wenn man dem anderen gegenüber in einigen Bereichen voraus ist? Trotz des Wissensvorsprungs bleiben sich die beiden Parteien in einem wesentlichen Punkt gleichrangig – die Beratenden sind keine Dozenten, sie können ihr Gegenüber nicht benoten, das Gespräch hat keinerlei Einfluss auf das Geschehen in einer Lehrveranstaltung und die Beratung wird freiwillig in Anspruch genommen.

Das konstitutive Element einer tutoriellen Begleitung stellt demnach die symmetrische Kommunikation dar, in der ein besonderes Vertrauensverhältnis zustande kommen kann. So wird das Angebot des Beratungsgesprächs niedrigschwelliger: Den Studierenden fällt es leichter, ein Gespräch mit einem Kommilitonen als mit dem Dozenten aufzusuchen, und sie sind eher darauf

eingestellt, selbst kritische Ideen zu entwickeln, als dass sie „Patentlösungen“ erwarten (Girgensohn 2014:54). In einem solchen Rahmen können folgende Ziele einer tutoriellen Peer-Sprachlernberatung erreicht werden: zur Reflexion über eigene Lernprozesse animieren, sich die persönliche Einstellung zu Sprache und Sprachenlernen bewusst machen, diese eventuell revidieren oder bestätigen, Lernmöglichkeiten erkennen, gemeinsam Lösungen erarbeiten (vgl. Schmenk 2014: 28f.).

Das Angebot des Sprachlern-Peer-Tutorings an der EUV umfasst neben dem persönlichen Beratungsgespräch, das die klientenzentrierte Beratung nach Rogers (1972) zur Grundlage hat, auch andere Formate. In der Praxis haben sich Peer-Workshops als erfolgreich erwiesen, die die Bedürfnisse der Studierenden aufgreifen, mehr über Lerntechniken und -strategien zu erfahren, eigenes Lernverhalten zu reflektieren oder sich in einer ungezwungenen Atmosphäre mit anderen Studierenden über Motivation, Lernorganisation und Ressourcen auszutauschen. Neben Workshops mit reflexivem Ansatz, die von den Erfahrungen der Teilnehmenden ausgehen, diese thematisieren und ergänzen, bieten die Peer-Tutor/innen ebenfalls Workshops an, die an konkrete Sprachkurse angebunden sind und ausgewählte Kursinhalte zum Thema machen. Im Rahmen von kursgebundenen Workshops, die in enger Zusammenarbeit mit den jeweiligen Sprachdozenten entwickelt werden, bieten Peer-Tutor/innen Wortschatztrainings, Veranstaltungen zu kreativem Schreiben in der Fremdsprache oder zur Prüfungsvorbereitung an. Die Teilnahme an den Angeboten, die sich als Ergänzung der regulären Kurse verstehen, ist freiwillig. Die Organisation der kursgebundenen Workshops erfordert eine enge Zusammenarbeit von Dozenten und Peer-Tutoren und ist in der Phase der Entwicklung und Planung zeitintensiv.

Ein weiteres Einsatzfeld der Peer-Tutor/innen ist die Förderung und Begleitung des Lernens im Tandem. Hierzu führen die Peer-Tutor/innen an der

EUV jedes Semester eine Tandem-Infoveranstaltung durch, in der Grundsätze der Tandem-Arbeit vermittelt werden und in der die Studierenden die Möglichkeit haben, einen Tandempartner zu finden. Zur Begleitung des Lernens im Tandem werden weitere individuelle Sprechstunden sowie eine Vertiefungsveranstaltung zum Austausch über Lernstrategien im Tandem angeboten. Alle Veranstaltungen entwickelt das Peer-Tutoren-Team eigenständig in Begleitung einer koordinierenden Person. Auch hier, im Team, ist die Kommunikation auf Augenhöhe grundlegend.

Die Unterstützung beim Sprachenlernen durch die Peer-Tutor/innen umfasst demnach mehrere Formate. Bezug nehmend auf das von Kleppin & Spänkuch (2014: 36ff.) ausgearbeitete Kriterienraster zur Abgrenzung unterschiedlicher Formen des Supports, entspricht das bereits beschriebene Beratungsgespräch dem Sprachlern-Coaching, der strikt nicht-direktiven Beratung. Die Peer-Workshops, die konkrete Unterstützungsmaßnahmen anbieten, entsprechen dem im Kriterienraster beschriebenen Sprachtraining, das „auf den Aufbau von dienlichen Verhaltensweisen zielt“ (ebd. 37). Den Begriff Sprachlern-Peer-Tutoring verstehe ich allerdings als Oberbegriff für die beschriebenen Formate und die dahinterstehenden Konzepte und so unterscheidet er sich von dem im Raster aufgeführten Verständnis von Tutoring, nach dem die „zuweilen ausgebildeten Peers“, andere Studierende zu bestimmten Fragen aufklären, informieren und seltener, vor allem im Bereich der Schreibprozessbegleitung, die Aufgaben von Beratern und Trainern übernehmen (Kleppin & Spänkuch 2014: 37).

Im Sommersemester 2015 arbeiteten am Sprachenzentrum fünf ausgebildete Tutor/Innen, die jeweils für die Sprachen Deutsch, Englisch, Russisch, Polnisch und Spanisch zuständig waren. Die Evaluation der Peer-Angebote zeigte, dass sie von den Studierenden gut angenommen wurden: Sie halten

diese mehrheitlich für wichtig und würden sie anderen Studierenden weiter empfehlen.¹

2 Ausbildung

Die Vorbereitung für die oben skizzierten Tätigkeiten der Peer-Tutor/innen erfordert eine umfassende Ausbildung. Von 2008 bis 2013 haben die angehenden Peer-Tutor/innen an der EUV ihre Kompetenzen im Rahmen einer mehrtägigen Schulung erwerben können, die kurz vor der Einsatzphase erfolgte. Angesichts des weitgefächerten Angebots und der hohen Anforderungen an die Tutoren schien es unabdingbar, die Ausbildung konzeptionell umzugestalten. Außerdem sollen zusätzliche Leistungen von Studierenden, die sich neben ihrem Studium für das Programm engagieren, anerkannt werden. In diesem Zusammenhang hat das Sprachenzentrum der EUV in Zusammenarbeit mit dem Zentrum für Schlüsselkompetenzen und Forschendes Lernen ein Ausbildungsprogramm für die Sprachlern-Peer-Tutor/innen entwickelt, das den Studierenden ermöglicht, eine zusätzliche berufsrelevante Qualifikation² als Peer-Sprachlernberatende zu erwerben und dies in einem zum Abschluss der Ausbildung ausgehändigten Hochschulzertifikat bescheinigt zu bekommen. Außerdem ist die Ausbildung in den einzelnen Studiengängen fest verankert: Die Leistungen der Studierenden werden von den drei Fakultäten der Universität (Kultur-, Rechts-

¹ An einer Evaluation aller Angebote der Sprachlern-Peer-Tutor/innen nahmen im Sommersemester 2015 52 Studierende teil. In einem Fragebogen sollten sie u.a. zu folgenden Aussagen Stellung nehmen: Angebote wie diese finde ich sehr wichtig an der Universität (86,5% stimmten vollkommen zu). Ich werde das Angebot an andere Studierende weiterempfehlen (76,9% stimmten vollkommen, 17,3% mehrheitlich zu).

² Nach der Beendigung ihrer Tätigkeit haben die Sprachlern-Peer-Tutor/innen vor allem Beratungs- und Organisationskompetenzen, die sie in der Ausbildung erworben haben, als relevant für das spätere Berufsleben bezeichnet.

und Wirtschaftswissenschaften) in Praxismodulen anerkannt und mit ECTS-Punkten vergütet.

2.1 Struktur

Die Ausbildung umfasst vier aufeinander aufbauende Module, die jedoch auch unabhängig von dem Ausbildungsprogramm aus Interesse am Thema besucht werden können. In jedem der Module führen die Studierenden ein E-Portfolio, in dem sie ihren Lernprozess dokumentieren und reflektieren. Die Studierenden sollen im Laufe des neuen Ausbildungsprogramms das in der Fachliteratur zur SLB bei Beratern vorausgesetzte fachliche Wissen über das Lernen von Fremdsprachen sowie Beratungskompetenzen erwerben, didaktische und methodische Kenntnisse erweitern, Moderationstechniken lernen (vgl. Kleppin & Mehlhorn 2005: 83-87).

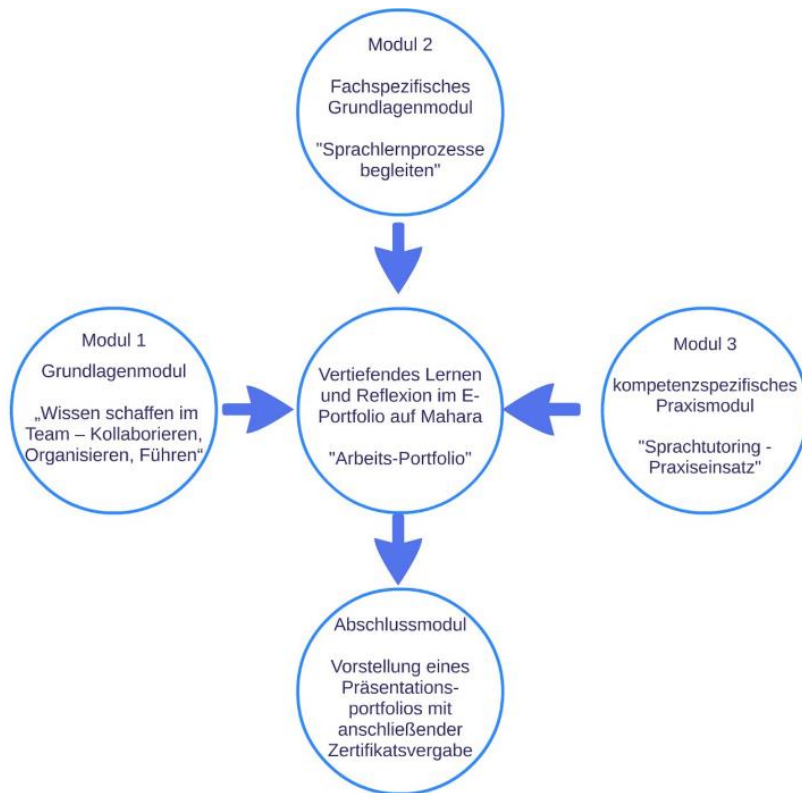


Abb. 1 Ausbildung zum Sprachlern-Peer-Tutor an der EUV

2.1.1 Modul 1

Das erste Modul „Wissen schaffen im Team – Kollaborieren, Organisieren, Führen“, das Peer-Tutor/innen aller Bereiche gemeinsam besuchen³, besteht aus einem zweitägigen Blockseminar und einer anschließenden siebenwöchigen autonomen Arbeitsphase. Im Fokus des Seminars stehen die Organisation der Teamarbeit, die Gestaltung von Gruppenprozessen und die gelingende Kommunikation. Nach einem theoretischen Einstieg sollen die Teilnehmenden selbst eine Teamerfahrung machen und diese reflektieren. Hierzu erarbeiten sich die Studierenden in Teams Wissen über Gruppenprozesse, indem sie sich mit Texten zur themenzentrierten Interaktion, zur Gruppendynamik, zum kollaborativen Lernen usw. auseinandersetzen und erstellen gemeinsam ein Produkt in Form eines Präsentationsportfolios. Die jeweiligen Konzepte werden zudem in Bezug auf die eigenen Gruppenerfahrungen reflektiert. In einer Abschlusssitzung werden die Ergebnisse der Gruppenarbeit präsentiert und Teamerfahrungen ausgetauscht.

2.1.2 Modul 2

Das fachspezifische Modul „Sprachlernprozesse begleiten“ ist ein Seminar, in dem die Teilnehmenden Beratungskompetenzen sowie Wissen um die Sprachlernprozesse erwerben. Sie lernen, wie dieses Wissen individuell gestaltet und zur Unterstützung von Sprachenlernenden eingesetzt werden kann. In den ersten fünf Sitzungen des Seminars lernen die Teilnehmenden die Grundsätze der nicht-direktiven Beratung, der gelingenden Kommunikation und des gegenseitigen Feedbacks kennen. In dieser Phase soll eine lernfördernde Atmosphäre geschaffen werden, die vom gegenseitigen Respekt,

³ Das Peer-Tutoring-Programm an der EUV umfasst Ausbildung von Tutor/innen verschiedener Spezialisierungen: u.a. Schreib-, Interkulturelle, Fach-Peer-Tutor/innen.

Vertrauen und Akzeptanz gekennzeichnet ist. Ein sicherer Rahmen durch gemeinsam festgelegte und anerkannte Regeln soll die Teilnehmenden dazu befähigen, in einen authentischen Austausch zu treten und sich Wissen im kooperativen und kollaborativen Lernen zu erschließen. Insbesondere bei der praktischen Umsetzung des theoretischen Wissens, in der es vor allem darauf ankommt, vom Feedback und der persönlichen Wahrnehmung der Anderen zu lernen, ist ein solches Vertrauen eine Grundvoraussetzung. Dies ist z. B. bei der Durchführung von Probeberatungen der Fall, in denen angehende Beratende auf die Rückmeldungen der Rat suchenden Personen und der Beobachter angewiesen sind.

Im zweiten Teil des Seminars entwickeln die Studierenden ein Verständnis für den Verlauf der Sprachlernprozesse und lernen Werkzeuge kennen, um sie zu planen, durchzuführen und zu evaluieren. Themen wie Lernbiografie, Motivation, Vorwissen, autonomes Lernen, Lernstile, Lernertypen, Sprachlernstrategien und Ressourcen werden in diesem Teil des Seminars beleuchtet. Neben der kritischen Auseinandersetzung mit der Fachliteratur steht die Beobachtung und Reflexion des eigenen Lernverhaltens und des Lernverhaltens der Kommilitonen im Mittelpunkt, daher sollen die Teilnehmenden parallel zu diesem Seminar auch einen Sprachkurs am Sprachenzentrum besuchen.

Ein wichtiger Bestandteil des Seminars ist die Arbeit mit der Portfolio-Software Mahara. Mit Hilfe der Software dokumentieren die Studierenden ihre eigenen Lernerfahrungen während ihrer Ausbildung. Hierzu zählen Reflexionen über das eigene Verhalten in Beratungsgesprächen, über vergangene Seminarsitzungen oder die eigenen Lernerfahrungen aus der Schulzeit. Eigene Erfahrungen kritisch zu überdenken, diese zu versprachlichen und noch einmal vor das innere Auge zu führen, sind Fähigkeiten, die das Verstehen vertiefen und den Lernprozess fördern (vgl.

Spielmann 2013: 44). Die Fähigkeit reflexiv zu lernen, ist für die beratenden Personen von grundlegender Bedeutung, da sie einerseits sich selbst und die eigene Praxis kritisch betrachten und andererseits Rat suchende Personen zur Reflexion anleiten sollen.

Die Software bietet den Studierenden außerdem eine Plattform, in der die Gruppe außerhalb der Präsenzphase weiter zusammenarbeiten kann. Die Seminarteilnehmenden bearbeiten unterschiedliche Aufgaben, die sie im Rahmen eines Forums oder Blogs anderen zugänglich machen. Diese sollen ihrerseits die Beiträge ihrer Kommiliton/innen lesen und kommentieren. Zu den Aufgaben, die in der virtuellen Gruppe besprochen werden können, gehören u.a. das Erstellen von visualisierten Protokollen zu wissenschaftlichen Texten, die kritische Auseinandersetzung mit Fachliteratur oder mit Videobeiträgen.

Durch den Einblick in die Denk- und Erfahrungswelt der anderen Teilnehmer überschreiten die Studierenden die Grenzen des eigenen Denkens, erweitern ihre Perspektive, indem sie die Lernprozesse und Verhaltensweisen anderer beobachten. Im Bereich des Sprachenlernens machten viele die Erfahrung, wie unterschiedlich die Lernprozesse bei verschiedenen Personen ablaufen, wie verschieden die Lernschwierigkeiten sein können oder wie unterschiedlich der Leistungsdruck die Motivation der Lernenden beeinflusst – um nur einige Beispiele zu nennen. Der Reichtum an Erkenntnissen könnte aus Zeitgründen in den Seminarsitzungen allein nicht erreicht werden.

Neben der Präsenzzeit und der Portfolioarbeit absolvieren die Studierenden eine zweiwöchige autonome Arbeitsphase, in der sie in kleinen Gruppen ein ausgewähltes Thema vertiefen und auf ein Produkt hinarbeiten, das anschließend der Gruppe vorgestellt wird. In den vergangenen Semestern sind z. B. ein Leitfaden für die Sprachlerntutor/innen, ein Vokalbeltrainer-Test,

Tipps zum kreativen Schreiben in der Fremdsprache, und eine Auswahl an YouTube-Videos zum Spanischlernen A1 entstanden.

2.1.3 Modul 3

Der begleitete Praxiseinsatz am Sprachenzentrum ist der nächste Teil der Ausbildung zum studentischen Sprachlern-Peer-Tutor. An dem Praxisseminar können Studierende nach dem erfolgreichen Abschluss des Seminars „Sprachlernprozesse begleiten“ bzw. parallel zu diesem Seminar teilnehmen. Das erworbene Wissen wird jetzt in der Praxis erprobt und vertieft. Die Studierenden konzipieren und führen einen Peer-Workshop durch, zusätzlich hospitieren sie bei Sprachlernberatungen der Peer-Tutor/innen am Sprachenzentrum. Weiterhin werden Probeberatungen durchgeführt und aufgezeichnet. Dabei haben die Studierenden die Möglichkeit, in Zusammenarbeit mit den angestellten Peer-Tutor/innen und dem Dozenten als Supervisoren Videoaufzeichnungen auszuwerten und ihre Kompetenzen als Beratende zu reflektieren. Im Fokus stehen sowohl die verbale als auch die non- und paraverbale Kommunikation, sowie der Umgang mit den konkreten Anliegen der Rat suchenden Personen. Die Erfahrungen werden, wie in den anderen Modulen, in einem E-Portfolio dokumentiert und reflektiert.

2.1.4 Modul 4

Die Ausbildung zum Sprachlern-Peer-Tutor wird mit einer öffentlichen Veranstaltung, der E-Portfolio-Präsentation, abgeschlossen. Hierfür erstellen die Studierenden auf der Grundlage des persönlich-reflexiven Portfolios ein neues Präsentationsportfolio, in dem sie ihre wichtigsten Lernergebnisse und Erfahrungen in der Rolle als Beratende und Workshopleiter/innen veranschaulichen und somit ihre Kompetenzen der universitären Öffentlichkeit zugänglich machen. Mit diesem abschließenden Schritt der Ausbildung werden zwei Ziele verfolgt: Zum einen reflektieren die

Teilnehmenden ihre Ausbildung noch einmal im Ganzen, zum anderen erstellen sie eine Art Schaustück, das sie wie eine persönliche Homepage auch künftigen Arbeitgebern präsentieren können, als Illustration zum Zertifikat.

Studierende, die alle vier Module erfolgreich abschließen, erhalten ein Zertifikat, das sie als Sprachlernberatende ausweist. Damit haben sie die Möglichkeit, sich als Sprachlern-Peer-Tutor/in am Sprachenzentrum der EUV zu bewerben. Außerdem nehmen sie mit diesem Zertifikat eine zusätzliche Qualifizierung für den Arbeitsmarkt aus ihrem Studium mit.

2.2 Weiterbildung

Die Erlangung des Zertifikats ist der Anfang einer fortdauernden Weiterbildung in der und durch die Praxis sowie in speziell konzipierten Fortbildungsworkshops. Ein wichtiger Bestandteil der weiteren Arbeit sind regelmäßiger Austausch und Supervision im begleiteten Peer-Tutoren-Team. Hier werden Erfahrungen aus den Beratungsgesprächen diskutiert, Protokolle reflektiert, Lösungen bei Problemfällen gesucht sowie Peer-Veranstaltungen konzipiert und ausgewertet. Mehrmals im Laufe des akademischen Jahres werden von den Mitarbeiter/innen der EUV und eingeladenen Expert/innen Fortbildungen angeboten in denen die angestellten Peer-Tutoren ihre Kompetenzen weiterentwickeln können. Im Angebot standen bisher u.a. folgende Themen: Aktivierende Methoden, Gewaltfreie Kommunikation, *Visual facilitation*, Umgang mit auffälligen Studierenden, Arbeiten mit Mahara, Moodle etc. Die Themen werden nach Bedarf der Tutor/innen ausgewählt.

3 Fazit

Das Peer-Tutoring im Bereich der Fremdsprachenausbildung ist ein geeignetes Konzept für die Förderung von reflexivem Lernen und Lernautonomie. In der bereits erwähnten Evaluation bestätigen die befragten Studierenden mehrheitlich, dass sie in den Peer-Angeboten ihre Kompetenzen weiterentwickeln können. Es ist außerdem ein wichtiger Beitrag zu einer breitgefächerten Lehre, in der Studierende im Austausch miteinander und in Begleitung von ausgebildeten Peer-Tutor/innen lernen können. Um die Qualität in Peer-Programmen in unterschiedlichen Kontexten und Einrichtungen zu sichern, wäre ein offener reger Austausch insbesondere im Bereich der Ausbildung der Sprachlernberatenden zur Erarbeitung gemeinsamer Standards wünschenswert, wie er bereits in der Schreibberatung besteht⁴. Eine grundlegende Voraussetzung für das Gelingen dieses Ansatzes ist eine solide Ausbildung und diese erfordert einen entsprechenden institutionellen Rahmen - die personelle Ausstattung und finanzielle Sicherheit für die Verstetigung solcher Programme innerhalb der Hochschule. Das Peer-Tutoring-Programm an der EUV wird durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung im „Qualitätspakt Lehre“ gefördert.

⁴ Vgl. dazu Standards, die für die Ausbildung der Schreib- Tutor/innen entwickelt wurden. Bausch, Andrea et al. (2013).

Literatur

- Bausch, Andrea; Breuer, Esther; Grieshammer, Ella; Henkel, Christiane; Lange, Ulrike; Limburg, Anika; Wiethoff, Maike; Schäfer, Stefanie; Schneider-Ludorff, Amata; Sennewald, Nadja; Zegenhagen, Jana (2013). *Rahmenkonzept für Ausbildungen von Peer-Schreibtutor*innen. Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung*. [Online: <http://www.schreibdidaktik.de/images/Downloads/RahmenkonzeptPeerSchreibtutor/innenausbildg.pdf>, 30.05.2016].
- Girgensohn, Katrin (2014). Peer Tutoring - ein Format zur Stärkung von Schlüsselkompetenzen an Hochschulen. In: Brinker Tobina (Hrsg.) (2014). *Schlüsselkompetenzerwerb im Lernraum europäische Bürgergesellschaft*. Dokumentation der 10. Jahrestagung der Gesellschaft für Schlüsselkompetenzen e.V., 54-71. [Online: <http://www.gesellschaft-fuer-schlüsselkompetenzen.de/tl/files/Bilder/Wismar-2013.pdf>, 26.05.2016].
- Grieshammer, Ella; Liebetanz, Franziska; Peters, Nora & Zegenhagen, Jana (2013). *Zukunftsmodell Schreibberatung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kleppin, Karin & Mehlhorn, Grit (2005). Sprachlernberatung. In: Ahrens, Rüdiger & Weier, Ursula (Hrsg.). *Englisch in der Erwachsenenbildung des 21. Jahrhunderts*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 71-90.
- Kleppin, Karin & Spänkuch, Enke (2014). Konzepte und Begriffe im Umfeld von Sprachlernberatung – Aufräumarbeiten im terminologischen Dschungel. Ein Vorschlag aus Bochum. In: Berndt, Annette & Deutschmann, Ruth-Ulrike: *Sprachlernberatung – Sprachlerncoaching*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 33-50.
- Mehlhorn, Grit unter Mitarbeit von Bausch, Karl-Richard; Claußen, Tina; Helbig-Reuter, Beate & Kleppin, Karin (2005). *Studienbegleitung für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen*. Teil II. Individuelle Lernberatung – Ein Leitfaden für die Beratungspraxis. München: Iudicium-Verlag.
- Rogers, Carl R. (1972). *Die nicht-direktive Beratung*. München: Kindler.
- Schmenk, Barbara (2014). Autonomie durch Beratung? Überlegungen zu einem reflexiven Autonomiebegriff und seinen Implikationen für die Sprachlernberatung. In: Berndt, Annette & Deutschmann, Ruth-Ulrike. *Sprachlernberatung – Sprachlerncoaching*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 13-31.
- Spielmann, Daniel (2013). ePortfolio in der SchreibberaterInnen-Ausbildung: Umriss eines Versuchs. In: *Journal der Schreibberatung (JoSch)*, 7, 43-58.
- Treidler, Maren; Westphal, Petra & Stroot, Thea (2014). Peer Learning. In: Westphal, Petra; Stroot, Thea; Lerche, Eva-Maria & Wiethoff, Christoph (Hrsg.) (2014). *Peer Learning durch Mentoring, Coaching & Co. Aktuelle Wege in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern*. Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag.
- Vogel, Thomas (2011). Der autonome Lerner: Konstrukt und Realität. In: Arntz, Reiner; Krings, Hans P. & Kühn, Bärbel. (Hrsg.) (2011). *Autonomie und Motivation*. Erträge des 2. Bremer Symposiums zum autonomen Fremdsprachenlernen. Bochum: AKS, 73-84.

Der berufsbegleitende Zertifikatskurs „Coaching für Fremdsprachenlernende“

Konzeption einer Ausbildung an der Ruhr-Universität Bochum

Enke Spänkuch

Abstract

Im Zuge der Diskussion über Maßnahmen der Qualitätsentwicklung und -sicherung im Handlungsfeld Beratung und Coaching für Fremdsprachenlerner wird die Rolle der Ausbildung bei der Professionalisierung von Sprachlernberatern und Sprachlern-Coachs zunehmend in den Blick genommen. Der vorliegende Beitrag legt die Konzeption eines berufsbegleitenden Zertifikatskurses dar, der an der Akademie der Ruhr-Universität Bochum im Herbst 2016 erstmalig durchgeführt wird. Zudem thematisiert der Beitrag mögliche Qualitätskriterien, die für Anbieter von Ausbildungsangeboten von Relevanz sein dürften.

Schlüsselwörter: Sprachlern-Coaching, Qualitätssicherung, berufsbegleitende Ausbildung, Zertifikatskurs, Ruhr-Universität Bochum

1 Einführende Bemerkungen

Die Tagung befasste sich sehr umfassend mit der Rolle von Aus- und Fortbildung von Sprachlernberatern. Im deutschsprachigen Raum gibt es – zwar nur vereinzelte – dennoch unterschiedliche Angebote zur Qualifizierung zu Sprachlernberatern¹ (Spänkuch 2015: 401), die von eintägigen Workshops bis hin zu einer Verortung der Ausbildung zum Sprachlernberater/Sprachlern-

¹ Maskuline Bezeichnungen wie „Sprachlernberater“ bzw. „Sprachlern-Coach“ usw. werden im generischen Sinn verwendet.

Coach in universitäre Studiengänge reichen. Die Bilanz meiner mehrjährigen Ausbilder-Erfahrung, die sich überwiegend aus dem Kontext des zuletzt genannten Formats speist², weist durchaus neuralgische Punkte auf, wie unter anderem

- das (geringe) **Alter** und damit die häufig fehlende Praxiserfahrung der Studierenden (Coaching und Beratung sind jedoch eine Praxis, die von Erfahrung und einer gewissen Reife profitiert!),
- die im Rahmen des Master-Studiengangs nicht selten anzutreffende **Teilnehmerzahl** in Wahlpflichtmodulen von über 40, die sich für eine intensive und interaktive Beschäftigung mit den Inhalten nur bedingt eignet und
- die häufig wahrnehmbare **extrinsische Motivation** von Studierenden (z. B. der Erwerb noch ausstehender Kreditpunkte).

Das Anliegen, diese universitären Angebote auch für bereits im Beruf stehende Interessenten zu öffnen und damit auf den wachsenden Aus- und Weiterbildungsbedarf dieser Klientel zu reagieren, scheiterte aber häufig an der für diese Zielgruppe kaum zu bewerkstellenden **Ausbildungsdauer** von mindestens einem Semester bzw. knapp einem Jahr und an dem für an- und abreisende Teilnehmer wenig zuträglichen Format **extensiver Lehre**. Die Professionalisierung berufstätiger Berater und Lehrer erfordert eine ganze Reihe strategischer Überlegungen im Vorfeld.

Der vorliegende Beitrag stellt die Konzeption eines Zertifikatskurses im *blended learning* Format vor. Der Beitrag nennt sich dabei bewusst

² Meine Erfahrungen beziehen sich in diesem Zusammenhang auf meine Tätigkeit im Master-Studiengang „Sprachlehrforschung“ an der Ruhr-Universität Bochum und an der Pädagogischen Hochschule Freiburg im Bachelor-Studiengang „Deutsch als Zweitsprache/Deutsch als Fremdsprache“.

„Konzeption“ und verzichtet auf ein strikt festgelegtes Curriculum, da der Zertifikatskurs ein zukünftiges Projekt darstellt, das mit Vorläufigkeiten, Unsicherheiten und Wahrscheinlichkeiten verbunden ist. Der Zertifikatskurs ist an der *Akademie der Ruhr-Universität Bochum*³ verortet und beginnt in seinem ersten Durchlauf im November 2016. Es wird mit einer Teilnehmerzahl von sechs bis maximal zwölf Personen gerechnet.

2 Der Zertifikatskurs: ausgewählte strategische Überlegungen zur Konzeption

Die Ausbildung richtet sich an pädagogische Mitarbeiter im Handlungsfeld Fremdsprachenausbildung im tertiären und quartären Bildungsbereich, insbesondere an Fremdsprachenlehrer und/oder an aktive Sprachlernberater, aber auch an fortgeschrittene Studierende fremdsprachendidaktischer Fächer und an alle Interessierten aus affinen Arbeitsbereichen und Wissenschaftsdisziplinen. Zulassungskriterien betreffen Vorkenntnisse, wie z. B. (idealerweise) eine solide Feldkompetenz⁴ – also relevantes Expertenwissen – vor allem aber eine erhebliche Veränderungs- und Entwicklungsbereitschaft: Coaching bedeutet zum einen ein radikales Loslösen von einer tendenziell instruktionistisch geprägten Lehrerhaltung, zum anderen auch das Aufgeben der gewohnten Praxis einer Expertenberatung. Coaching ist „keine Technik, sondern vielmehr eine Haltung [...]“ (Radatz 2008: 26).

Die avisierte Zielgruppe bedingt ein Ausbildungskonzept, das u. a. folgende Kontextbedingungen konsequent berücksichtigt

- begrenzte zeitliche Ressourcen

³ vgl. www.akademie.rub.de/de/content/coaching-für-fremdsprachenlerner, abgerufen am 30.10.2016

⁴ Detaillierte Ausführungen zur Feldkompetenz eines Coaches folgen im Abschnitt 3.2.

- begrenzte Mobilität
- heterogenes Vorwissen bzw. heterogene Kompetenzprofile der Teilnehmer
- umfangreiche Praxiserfahrungen
- Anspruch auf Effektivität und Effizienz der Lehre
- Anspruch auf Anschlussfähigkeit des Erlernten auf die berufliche Praxis

Die im Vorfeld des Zertifikatskurses durchgeführte Erhebung zur **Bedarfsanalyse** versucht, die Heterogenität der Vorkenntnisse und der Erwartungen der Teilnehmer an die Ausbildung zu erfassen, um die didaktisch-methodische Ausgestaltung des Kurses an tatsächliche Bedarfe und Bedürfnisse auszurichten. Die zielgruppenspezifischen Merkmale haben unabhängig davon aber eine unmittelbare Auswirkung u. a. auf

- die **räumliche und zeitliche Organisation** des Kurses: Der Zertifikatskurs umfasst insgesamt sieben Wochen und ist im *blended learning* Format organisiert, d. h. er umfasst zwei 3-tägige Präsenz-Phasen in Bochum und den Distanzlern-Anteil von sechs Wochen. Dies ermöglicht eine überregionale Teilnahme und ein individuelles Zeitmanagement.
- **Lehr- und Lernformen:** Die Inputphasen werden induktiv und auf der Basis vorhandener Erfahrungen und Vorkenntnisse gestaltet, das neu Erlernte wird in Anbindung an die jeweiligen beruflichen Kontexte der Teilnehmer reflektiert, diskutiert und erprobt. Arbeitsaufträge werden interaktiv und kollaborativ bearbeitet und – nach Bedarf – mit der notwendigen Sensibilität individualisiert ausgewertet.
- **Lehr- und Lernmaterialien:** Vor allem für diejenigen Teilnehmer, die stark von Erfahrungen ihrer beruflichen Praxis geprägt sind, sollten die

Materialien Brücken zur Theorie bauen. Dies erfolgt über einen didaktisierten Reader, der auf der Lernplattform *Blackboard* hinterlegt wird. In Abhängigkeit von dem jeweiligen fachlichen Vorwissen kann er in unterschiedlichem Maße konsultiert werden. Die Lernplattform hat zudem die Funktion der Dokumentation des Kurses, des Ressourcen-Pools und der Kommunikation/des Austausches bzw. der Rückmeldung zu Aufgaben (Teilnehmer – Teilnehmer, Teilnehmer – Ausbildungsleiter).

- **Angebote der fachlichen Beratung und Betreuung:** Die Beratung für Berufserfahrene geschieht stärker individualisiert und fokussiert vermutlich eher Themen der beruflichen Relevanz bzw. Einbindung der Lerninhalte in die berufliche Praxis.

3 Der Zertifikatskurs: Lernziele, Lerninhalte und Struktur

Wer ausbildet, muss wissen, was er ausbildet: Mit welchen Kompetenzen muss ein Coach ausgestattet sein, um „kompetent“ agieren zu können? Die Beantwortung dieser Frage wiederum setzt ein klares und konsistentes Coaching-Verständnis voraus. Welche Funktion hat Coaching? Auf welchen theoretischen Begründungszusammenhängen beruht es? Ausgehend von diesen Überlegungen müssen sowohl die Lerninhalte für die Ausbildung (Was wird vermittelt?) bestimmt als auch präzise Ausbildungsziele definiert werden: Was wissen und können die Teilnehmer am Ende ihrer Ausbildung? Schließlich müssen Ausbildungsangebote auch Aussagen darüber treffen, welchen Nutzen bzw. welche Verwendungsmöglichkeiten der erworbenen Kompetenzen die Teilnehmer mit dieser Ausbildung gewinnen. Jede Ausbildung muss sich – mit Blick auf ihre „Qualität“ – u. a. an der Sichtbarkeit und Transparenz dieser Informationen messen lassen.

3.1 Das Coaching-Verständnis

Dem Zertifikatskurs „Coaching für Fremdsprachenlerner“ liegt folgendes Coaching-Verständnis zugrunde⁵: Sprachlern-Coaching ist eine prozess-, lösungs- und ressourcenorientierte Lernbegleitung. Sprachlern-Coaching hat die Funktion, dem Lerner eine strukturierte Hilfe anzubieten, um in Bezug auf seine Lernthematik die Wahrnehmung zu erweitern, die Entscheidungsfähigkeit zu fördern, Handlungsalternativen zu entwickeln und eine nachhaltige Selbstlernkonzeption zu erreichen. Grundlagen dieses Coaching-Verständnisses bilden das Menschenbild der Humanistischen Psychologie, der systemtheoretische Ansatz sowie der erkenntnistheoretische Ansatz des Konstruktivismus (zum theoretischen Fundament des systemisch-konstruktivistischen Coaching vgl. z. B. Janßen 2013; Meier & Janßen 2011; Radatz 2008, zur systemisch-konstruktivistischen Lernberatung vgl. unter anderem Pallasch & Hameyer 2012; Siebert 2006, 2008, zum systemisch-konstruktivistischen Sprachlern-Coaching vgl. Spänkuch 2014). Ein Lerner ist demnach grundsätzlich selbst dazu in der Lage, Veränderungsanforderungen zu erkennen, zu reflektieren, zu bearbeiten und umzusetzen. In diesem Paradigma gilt zudem das Primat des Wahrnehmungs- und Deutungssystems des Lerners. Nur der Lerner entscheidet darüber, was zur Sprache kommt, welche Aspekte seines Themas er konkret fokussieren und welche Handlungsalternativen er für die Zielerreichung organisieren möchte. Damit übernimmt der Lerner die Verantwortung für die Lösung. Der Coach übernimmt dagegen die Verantwortung für den Coaching-Prozess, indem er in aufeinander aufbauenden Phasen vorgeht (zu der ausführlichen Darlegung der Prozessphasen vgl. Spänkuch 2014).

⁵ Zur ausführlichen Beschreibung des Konzepts des systemisch-konstruktivistischen Sprachlern-Coachings vgl. Spänkuch 2014.

3.2 Coach-Kompetenzen

Für die Beurteilung von Qualität eines Ausbildungskonzepts ist es notwendig, Zielkompetenzen zu formulieren: Über welche Kompetenzen⁶ muss ein Coach verfügen?

Persönliche Kompetenz: Coachs müssen neben professionellem Wissen und Können in besonderem Maße auch persönliche Kompetenzen besitzen: Sie haben ihr Erfahrungswissen aus eigenen Lernprozessen und Coachings reflektiert. Sie kennen ihr eigenes Wertesystem, ihre Motive, Bedürfnisse, Überzeugungen, Neigungen. Einem Coach ist stets bewusst, dass seine Wahrnehmung durch persönliche Erfahrungen und Eigenschaften geprägt ist. Das größtmögliche Loslösen von dem Filter der eigenen Wahrnehmung wird in der Coaching-Literatur mit dem Begriff „Dissoziation“ benannt (vgl. exemplarisch Meier & Janßen 2011: 91f.). Das heißt, ein dissoziierter Coach hat persönliche Kompetenzen dahingehend entwickelt, dass er in der Lage ist, Zusammenhänge nicht aus seinen individuell geprägten Deutungsmustern heraus zu deuten und damit die Lösung nicht durch eigene Vorschläge zu beeinflussen. „Assoziation“ bedeutet dagegen, als Coach bei der Arbeit mit dem Lerner in Kontakt mit den eigenen Gefühlen, Motiven, Bedürfnissen und Werten zu sein („verbunden“ zu sein). Assoziiert ist z. B. ein Coach im Sprachlernkontext, der tröstet, kritisiert, vorgibt, der sich ärgert, dem wichtig ist, dass der Lerner ihn mag usw. Assoziiert ist ein Coach unter anderem auch dann, wenn er seine Verantwortung für den Coaching-Ablauf nicht

⁶ Ich orientiere mich mit meinem Kompetenzbegriff an der Definition von Weinert (2001: 27f.). Er definiert Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“. Kompetenz ist – mit anderen Worten – die funktionale Verbindung von Wissen, Verstehen, Können und Wollen.

(vollständig) wahrnimmt, weil er z. B. spürt, dass der Lerner Widerstände entwickelt. Für angehende Coachs, die nicht selten über profunde Lehrerfahrung verfügen, ist der Verzicht auf diese Übertragungsversuche auf den Lerner, der Verzicht folglich auf Ratschläge und Empfehlungen, häufig die größte Herausforderung.

Fachlich-methodische Kompetenz: Sprachlern-Coachs arbeiten in der Regel mit Gesprächstechniken aus der Kommunikationspsychologie (vgl. Bachmair et al. 1999; Culley 1996; Weinberger 2011) und systemischen Interventionen. Diese dienen als Reflexionsanstöße und Gesprächsimpulse. Im Dialog mit dem Coach soll der Lerner so zu Erkenntnissen über sein eigenes Sprachenlernen kommen⁷.

Feldkompetenz: Da dem Coach nicht die Aufgabe zukommt zu deuten, sondern orientiert an wissenschaftlichen Modellen und Theorien Hypothesen zu bilden, ist ein solides faktisches Wissen unerlässlich. Coachs verfügen über Expertenwissen zu Lernprozessen im Allgemeinen und zu Fremdsprachenlernprozessen im Besonderen. Sie kennen häufig auftretende Lernschwierigkeiten und Fehlerursachen und können diese mit ihrem Wissen beispielsweise aus der Kontrastiven Linguistik verbinden, was es ihnen ermöglicht, zu zielsprachenspezifischen Anliegen geeignete Hypothesen zu bilden. Sie verfügen über Kenntnisse im Bereich des interkulturellen Lernens/Verhaltens und im Bereich der (fremdsprachen)didaktisch-methodischen Prinzipien. Sie greifen auf ihr Wissen über Ressourcen zum Lernen von Fremdsprachen zurück, kennen Diagnoseinstrumente, Verfahren der Evaluation und einschlägige Zertifizierungsanforderungen bzw. Testformate. Coachs haben außerdem Kenntnisse aus relevanten

⁷ Zur ausführlichen Beschreibung der fachlich-methodischen Kompetenz vgl. Spänkuch 2014.

Bezugsdisziplinen, wie z. B. der Lern-, Motivations- und Leistungspsychologie, erworben.

Sozio-linguistische Kompetenz: Coachs erkennen den jeweiligen Kommunikationskontext und deren Teilnehmer und wählen für ihr sprachliches Handeln das adäquate sprachliche Register. Es kommt darauf an auszuloten, inwiefern die sprachliche Anpassung des Coachs an den jeweiligen sprechsprachlichen Stil, Fachjargon oder vielleicht sogar dem Idiolekt des Lernalters dienlich ist. So wird beispielsweise ein Coach für seine Kommunikation mit einer Person, die bislang noch keine Erfahrung mit Beratung und Coaching gemacht hat und über kein philologisches Wissen verfügt, einen anderen sprachlichen „Code“ wählen, als mit einem Wissenschaftler der Theologie, der sowohl über Fremdsprachenlernkompetenzen als auch selbst über Beraterkompetenzen verfügt.

Handlungskompetenz: Coachs kennen die Unterschiede zwischen den verschiedenen Handlungsformen im Kontext des Lernsupports – Coaching, direkte Beratung, Training, Tutoring usw. – und können diese thematisch und situativ erkennen (vgl. Kleppin & Spänkuch 2014b). So ist es ihnen möglich, die relevanten Kompetenzen, Fertigkeiten und Fähigkeiten angemessen zu realisieren bzw. zu koordinieren.

3.3 Lernziele

Am Ende der Ausbildung haben die Teilnehmer die notwendige Handlungskompetenz im Sinne des weiter oben dargelegten Coaching-Verständnisses und des aufgeführten Anforderungsprofils entwickelt, das heißt, am Ende der Ausbildung können die Teilnehmer Fremdsprachenlerner dabei unterstützen,

- eine Lernthematik/ein Lernprojekt zu identifizieren und zu präzisieren

- konkrete, realisierbare, emotional gewollte und attraktive Ziele festzulegen
- Ressourcen zu identifizieren und hinsichtlich ihrer Verwertbarkeit zu bewerten
- zielkonforme Handlungsschritte festzulegen und in einem Handlungsplan zu organisieren
- den Handlungsplan umzusetzen
- dabei Fortschritte und Ergebnisse zu evaluieren und ggf. die Vorgehensweise zu aktualisieren sowie
- die Nachhaltigkeit der Lernergebnisse zu sichern.

3.4 Struktur und Lerninhalte

Der Zertifikatskurs erstreckt sich über sieben Wochen und besteht aus drei Blöcken.

Präsenz-Phase (3 Tage)

Theoretische Grundlagen, Coaching-Prozess, Interventionstechniken

Distanz-Lernphase (6 Wochen)

Reflexion, supervidierte Praxis, Ausbildungs-Log

Präsenz-Phase (3 Tage)

Konsolidierte Feldkompetenz, Austausch und Zertifizierung

Im Einzelnen bedeutet das:

Der **erste Präsenz-Block** befasst sich mit den theoretischen Begründungszusammenhängen des Sprachlern-Coachings, z. B.

- mit konstruktivistischen Lerntheorien,
- mit dem Konzept des selbstgesteuerten Lernens,
- mit Kernmerkmalen systemischer Beratung

Ausgehend davon wird die Funktion des Sprachlern-Coachings präzisiert und die Phasen des Coaching-Prozesses herausgearbeitet. Es folgt eine intensive Auseinandersetzung mit der konkreten Vorgehensweise eines Coachs und den Interventionstechniken, das heißt der schrittweise Aufbau der fachlich-methodischen Kompetenz. Dabei wird von Anfang an das neu Erlernte in Kleingruppen erprobt und reflektiert. Ein „Echtzeit“-Coaching beschließt die erste Phase. Die Grundlagen für erste selbstständig durchgeführte Coaching-Sitzungen sind damit geschaffen.

Die **Distanz-Lernphase** dient der Konsolidierung der Coach-Kompetenzen und dem Erwerb erster praktischer Erfahrungen. Durch gezielte Reflexionsangebote werden die Teilnehmer in dieser Phase dazu angeregt

- über ihre persönlichen Kompetenzen nachzudenken (Welche persönlichen Motive und Werte, Dispositionen, Eigenschaften und Neigungen helfen mir als Coach? Welches sind potenzielle Schwierigkeiten für mich, im Sinne eines strikt konstruktivistischen Coachings zu agieren?)
- ihre fachlich-methodische Kompetenz zu entwickeln (z. B. kommunikative Gesprächsführung und systemische Fragetechniken an videografisch dokumentierten Fallbeispielen zu erkennen und auf ihre Wirkungserwartung zu analysieren, selbst zu erproben)
- ihre Feldkompetenz auszubauen (u. a. ausgewählte Fachliteratur über den Fremdsprachenerwerb, Konstrukte aus der Motivationspsychologie, didaktisch-methodische Prinzipien, Verfahren der Evaluation in einem eigens dafür angelegten Reader zu konsultieren).

Integraler Bestandteil der Ausbildung ist die **Praxisphase**, in der die Teilnehmer erste Coaching-Sitzungen selbstständig durchführen. Als Praxisfeld bietet sich die eigene berufliche Tätigkeit an. Erwünscht ist die

Arbeit mit mindestens zwei Probanden, damit die angehenden Coachs ihre sozio-linguistische Kompetenz in den Blick nehmen können bzw. real erfahren können, dass eine ähnlich gelagerte Lernthematik bei unterschiedlichen Personen zu verschiedenen Hypothesen und damit zu anderen Handlungsoptionen führen kann. Die Dokumentation und Analyse der Arbeit in dieser Phase erfolgt über die Lernplattform *Blackboard*. Der Austausch und das Feedback erfolgt auf Wunsch auch telefonisch oder über *skype*.

Der erste Tag im **zweiten Präsenz-Block** ist strikt auf die Bedarfe und Bedürfnisse der Teilnehmer ausgerichtet. Er greift die im Vorfeld erwünschten und kommunizierten Themen und Inhalte auf, zu denen offene Fragen bestehen. Am zweiten und am dritten Tag erfolgt **die Zertifizierung** der Teilnehmenden. Ausgehend von ihren Praxiserfahrungen beschäftigen sich die Teilnehmer also in der zweiten Präsenz-Phase der Ausbildung z. B. mit

- strukturellen und affektiven Merkmalen der Zielformulierung
- mit dem Konstrukt der Handlungs- und Lageorientierung, der erfolgsoptimistischen und misserfolgsängstlichen Lerner
- mit dem Problem undienlicher Ursachenzuschreibungen, erlernter Hilflosigkeit, ergebnisloser kreisender Selbstreflexionen, ungenügender Veränderungsbereitschaft usw.

Häufig wiederkehrende Themen zur Festigung der Feldkompetenz betreffen zudem Fremdsprachenlernstrategien, Lernstile und Lernertypen; diese Kenntnisse erweisen sich für die Hypothesenbildung des Sprachlern-Coachs als essenziell. Mit diesem inhaltlichen Input und dem Angebot des kontinuierlichen Erfahrungsaustauschs wird sichergestellt, dass sowohl die fachlich-methodische als auch die Feldkompetenz der angehenden Sprachlern-Coachs konsolidiert und damit ihre Handlungssicherheit gefestigt wird.

3.5 Nutzen der Ausbildung

Warum profitieren die Teilnehmer von diesem Zertifikatskurs? Zum einen entwickeln die Teilnehmer ein theoretisch fundiertes und praxistaugliches Verständnis für die Begleitung von Sprachlernprozessen. Dies schließt ein, dass sie neue Impulse für die Implementierung von unterschiedlichen Formen des Lern-Supports an ihrer Institution erhalten und so z. B. für ein jeweiliges Lerneranliegen auch die funktional angemessene Form der Unterstützung identifizieren, selbst übernehmen oder auch an Experten delegieren können (vgl. Kleppin/Spänkuch 2014b). Zum anderen erweitern die Teilnehmer aktiv ihr Qualifikationsprofil und agieren selbst professionell im Handlungsfeld Coaching und Beratung für Fremdsprachenlernende; Coaching-Kompetenzen sind darüber hinaus auch für (schul)unterrichtliches Handeln relevant (vgl. Kleppin & Spänkuch 2012, 2014a). Schließlich tragen sie mit ihrer Ausbildung zum Sprachlern-Coach maßgeblich zur Qualitätssicherung im Handlungsfeld Coaching und Beratung für Fremdsprachenlernende bei. Mit der Zertifizierung erwerben sie Möglichkeit, sich selbst als Ausbilder zu qualifizieren oder eigene Ausbildungskonzepte zu entwickeln und zu implementieren.

4 Leistungsüberprüfung und Zertifizierung

Das wichtigste Instrument der formativen Evaluation ist die Dokumentation und Reflexion des Erkenntniszuwachses in einem aufgabengeleiteten **Ausbildungsportfolio**. Coachen lernen ist ein dynamischer Prozess, der durch den schrittweisen Aufbau der Handlungskompetenz durch Wissenskonstruktion, Beobachtung, Reflexion, Analyse und Erprobung gekennzeichnet ist. Diesen Prozess bildet das Portfolio ab. Zur Überprüfung der Kompetenzen dient ebenfalls eine **schriftliche Ausarbeitung** im Umfang von zehn Seiten zu einem relevanten und selbst ausgewähltem Thema im Bereich der Feldkompetenz. Diese ist bestanden, wenn die theoretischen Grundlagen sachrichtig dargestellt wurden und eine persönliche Bewertung

der Theorie hinsichtlich der Relevanz zum Sprachlern-Coaching argumentativ schlüssig und nachvollziehbar vorgenommen wurde. Das Ausbildungsmodul sieht zudem die **Zertifizierung** „Systemisch-konstruktivistischer Sprachlern-Coach“ vor. Das Ziel dieser Zertifizierung ist die Sicherung einer konsequent systemisch-konstruktivistischen Ausrichtung beraterischer Tätigkeit im Kontinuum des Lernsupports. Mit Blick auf die Qualitätssicherung bzw. die Etablierung von Standards in der Ausbildung gelten für die Zulassung zur Zertifizierung exakt definierte Voraussetzungen sowie transparent kommunizierte Kriterien der Bewertung.

5 Perspektiven

Eine Aus- und Weiterbildung für bereits Lehrende und/oder Beratende muss deren Belastbarkeit und Zumutbarkeit im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit Rechnung tragen, in der Folge bedeutet dies jedoch, inhaltliche und methodische Reduktionen vorzunehmen: Ausbildungsziele, auf die die Teilnehmer in den universitären Studiengängen in einem oder zwei Semestern vorbereitet wurden, sollen in diesem Zertifikatskurs in sieben Wochen erreicht werden. Dies muss als Herausforderung wahr- und angenommen werden. Es bleibt abzuwarten, welche Ergebnisse die Evaluation hervorbringt und welcher Handlungsbedarf auf konzeptioneller, curricularer und institutioneller Ebene damit verbunden ist. Mit einiger Sicherheit jedoch werden Fragen zur Qualitätssicherung in der Aus- und Weiterbildung die *scientific community* auch in näherer Zukunft beschäftigen: die sechste Arbeitstagung zu Beratung und Coaching von Fremdsprachenlernern, die vom 21.-23. September 2017 an der Universität Potsdam stattfindet, widmet sich dem Thema „Professionalisierung in der Sprachlernberatung“.

Literatur

- Bachmair, Sabine; Faber, Jan; Hennig, Claudius; Kolb, Rüdiger & Willig, Wolfgang (1999). *Beraten will gelernt sein. Ein praktisches Lehrbuch für Anfänger und Fortgeschrittene*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Culley, Sue (1996). *Beratung als Prozess*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Janßen, Axel (2013). *Management Coaching. Konsequenz systemisch, konsequent konstruktivistisch, konsequent wertvoll*. Sternfels: Wissenschaft & Praxis.
- Kleppin, Karin & Spänkuch, Enke (2012). Sprachlern-Coaching. Reflexionsangebote für das eigene Fremdsprachenlernen. In: *Fremdsprache Deutsch* 11, 41-49.
- Kleppin, Karin & Spänkuch, Enke (2014a). Fremdsprachenlerner beraten/coachen – Was hat das mit Lehren zu tun? Ein Reflexionsangebot. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* (FLuL) 4/1, 94-108.
- Kleppin, Karin & Spänkuch, Enke (2014b). Konzepte und Begriffe im Umfeld von Sprachlernberatung – Aufräumarbeiten im terminologischen Dschungel. In: Berndt, Annette & Deutschmann, Ruth (2014) (Hrsg.). *Sprachlernberatung – Sprachlerncoaching*. Frankfurt a.M.: Lang, 33-50.
- Meier, Rolf & Janßen, Axel (2011). *CoachAusbildung – ein strategisches Curriculum*. Sternfels: Wissenschaft & Praxis.
- Pallasch, Waldemar & Hameyer, Uwe (2012). *Lerncoaching. Theoretische Grundlagen und Praxisbeispiele zu einer didaktischen Herausforderung*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Radatz, Sonja (2008). *Beratung ohne Ratschlag. Systemisches Coaching für Führungskräfte und BeraterInnen*. Wien: systemisches Management.
- Siebert, Horst (2006). *Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Konstruktivistische Perspektiven*. Augsburg: ZIEL.
- Siebert, Horst (2008). *Konstruktivistisch lehren und lernen*. Augsburg: ZIEL.
- Spänkuch, Enke (2014). Systemisch-konstruktivistisches Sprachlern-Coaching. In: Berndt, Annette & Deutschmann, Ruth (Hrsg.) (2014). *Sprachlernberatung – Sprachlerncoaching*. Frankfurt a.M.: Lang, 51-81.
- Spänkuch, Enke (2015). Coaching lernen - Coaching lehren. Die Ausbildung zum systemisch-konstruktivistischen Sprachlern-Coach an der Ruhr-Universität Bochum. In: Böcker, Jessica; Stauch, Anette (Hrsg.) unter Mitarbeit von Berndt, Annette; Grotjahn, Rüdiger; Heine, Lena; Reich, Astrid & Spänkuch, Enke. *Konzepte aus der Sprachlehrforschung - Impulse für die Praxis: Festschrift für Karin Kleppin*, Frankfurt a.M.: Peter Lang, 360-381.
- Weinberger, Sabine (2011). *Klientenzentrierte Gesprächsführung. Lern- und Praxisanleitung für psychosoziale Berufe*. Weinheim & München: Juventa.
- Weinert, Franz E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.) (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim/Basel, 17-31.

Maßnahmen der Qualitätssicherung zum Sprachenlernen im Online- Tandem

Tutorielle Begleitung im EU-Tandemprojekt „L3TaSk“

Manja Gerlach & Dorothea Spaniel-Weise unter Mitarbeit von
Martina Lau

Abstract

Sprachkompetenzen in einer zweiten Fremdsprache (L3) auszubauen ist das Ziel eines von der EU geförderten Projektes zum L3-Sprachlernen via Skype (L3TaSk). Dazu werden Tandempaare in den Sprachkombinationen Deutsch-Spanisch, Deutsch-Chinesisch und Spanisch-Chinesisch gebildet. Um das Sprachenlernen in freien Tandems, die nicht Teil eines institutionellen Fremdsprachencurriculums sind, in Bezug auf die Bedürfnisse der Lernenden zu unterstützen, werden projektseitig verschiedene Maßnahmen der tutoriellen Begleitung realisiert. Im vorliegenden Beitrag werden diese als Teil der Qualitätssicherung beim sprachlernbezogenen Tandemlernen vorgestellt.

Schlüsselwörter: Tandemlernen, E-Learning, Tutorierung, Evaluation, EU-Projekt

1 Ausgangssituation: das Projekt L3TaSk

„Muttersprache + 2“ – so lautet die sprachpolitische Forderung der Europäischen Union. Obwohl die Position des Englischen als erste unterrichtete Fremdsprache im EU-Raum durchaus gefestigt wurde, sind Europäer beim Erlernen sogenannter Drittsprachen von diesen Forderungen noch weit entfernt (vgl. Europäische Kommission 2012). Das vorzustellende

Projekt hat es sich deshalb zum Ziel gesetzt, das Erlernen einer dritten Fremdsprache durch den Einsatz digitaler Medien zu fördern. Ausgehend von den Ergebnissen eines Pilotprojekts im Rahmen einer Kooperation zwischen der Universität Wien und der Universität Alicante (Spanien) im Jahr 2010 werden in dem seit Dezember 2013 laufenden EU-Projekt ‚Third Language Learning Tandem Skype‘ (kurz: L3TaSk¹) binationale Online-Tandems für deutsch-spanische, deutsch-chinesische und chinesisch-spanische Sprachenpaare initiiert². Die Verwendung eines Audio-Video-Telefonieprogramms erlaubt es den Lernpartnern, synchron miteinander zu kommunizieren und dabei – im Gegensatz zu Chat- oder E-Mail-Kontakten – auch alle non- und paraverbalen Elemente für die Gespräche zu nutzen (vgl. Pomino 2011). Der zeitgleiche Rückgriff auf Dokumente wie bspw. Fotos, Texte oder Links erlaubt das kollaborative Arbeiten. Die Messenger-Funktion der Software kann zudem für das Austauschen von Informationen genutzt werden. Die Aufzeichnungsfunktion ermöglicht es, die Gespräche vor dem Hintergrund konstruktivistischer Lerntheorien sowohl lernerseitig als auch durch das Projektteam auszuwerten. Diese Analysen geben Einblicke in die Interaktion der Lernpartner und erlauben Schlussfolgerungen zur tutoriellen Betreuung online-basierter Sprachlernangebote.

Die Begleitung der Online-Tandems orientiert sich dabei an bestehenden Konzepten der Sprachenlernberatung (vgl. Beiträge in Berndt & Deutschmann 2014; Schmelter 2004) und an dem vom Partner in Wien zu Beginn des Projektes erarbeiteten pädagogischen Konzept zum online-basierten Sprachenlernen (vgl. Vetter 2013). Die Verortung der freien Tandems im *non-*

¹ vgl. Webseite des EU-Projekts <http://www.l3task.eu>

² Auf den Sprachbedarf von Deutsch und Spanisch in Unternehmen sowie die wachsende Bedeutung von Chinesisch als Fremdsprache wird in Studien der Europäischen Kommission (2006; 2011) ausdrücklich verwiesen.

formal language learning folgt dabei den Ausführungen der Europäischen Kommission zum Lebenslangen Lernen (ebd. 4). Freie Tandems finden nicht im Rahmen institutionellen Fremdsprachenunterrichts statt, können aber institutionell initiiert (z. B. Tandembörsen an Universitäten) und durch Tutoren didaktisch-methodisch angeleitet werden. Die Inanspruchnahme dieser Unterstützungsangebote erfolgt freiwillig³ und richtet sich i.d.R. nach den Sprachlernerfahrungen der Lernpartner. Die in diesem Beitrag dargestellten tutoriellen Unterstützungsangebote sind dabei Bestandteil der projektbezogenen Qualitätssicherung.

2 Qualitätssicherung im Bildungskontext

Spätestens nach dem PISA-Schock im Jahr 2000 rückten in Deutschland Fragen zur Vergleichbarkeit von Bildungserfolgen und möglichen Einflussfaktoren in das Bewusstsein bildungspolitischer Entscheidungsträger. Die sich anschließende gesellschaftspolitische Debatte über die Qualität des deutschen Schulsystems zog die Einführung von Qualitätssicherungsinstrumenten in vielen Bildungsbereichen nach sich (vgl. Klieme & Tippelt 2008). Qualitätssicherung wird dabei als kontinuierlicher Abgleich der zu erreichenden Ziele (Soll-Zustand) mit den tatsächlich realisierten (Teil-)Zielen (Ist-Zustand) verstanden. An den Vergleich schließt sich eine durch entsprechende Maßnahmen und Instrumente geförderte Qualitätsentwicklung (vgl. Klein & Dungs 2010: 8) an. Qualität entsteht dabei nicht direkt aus dem

³ Die Gewinnung der Teilnehmer setzte verschiedene Marketing-Maßnahmen, darunter das Erstellen dreisprachiger Flyer zur Vorstellung der Tandemmethode und des Projektes, die Face-to-Face-Werbung in Sprachkursen verschiedener Kursträger, das Kontaktieren verschiedener Kursträger deutschlandweit per E-Mail und Workshopangebote für Sprachlehrende zum Sprachenlernen im Tandem voraus, die von den Tutor/innen in Personalunion parallel zur Betreuung der laufenden Tandems geleistet werden mussten.

Produkt oder der Dienstleistung selbst, sondern ist „Merkmal der Organisation, die dieses Produkt erstellt oder die Dienstleistung erbringt“ (Tornow 2013: 541) und „von den jeweiligen Konzepten und Zielen abhängig“ (Henninger 2009: 406f.). Im Bildungskontext findet Qualitätssicherung meist auf drei verschiedenen Ebenen statt (von der Handt 2007: 390f)⁴. Während auf *Strukturebene* die Rahmenbedingungen, wie Infrastruktur, Lernervoraussetzungen und Personal, analysiert werden, erfolgt auf der Ebene der *Prozesse* mithilfe transparenter Ablaufpläne und kontinuierlicher Feedbackverfahren die Fokussierung konkreter Lehr- und Lernprozesse. Beim Sprachenlernen hängen Lernprozesse nicht nur von der anbietenden Institution ab (von der Handt 2007, 390), sondern der Lerner selbst trägt eine große Eigenverantwortung für den erfolgreichen Lernprozess, was sich im Konzept der Lernerautonomie widerspiegelt (vgl. Koch 2013). Hierzu erfolgt ein fortlaufender Abgleich der durch die Lerner formulierten Lernziele und des tatsächlichen Lernerfolgs. Auf *Ergebnisebene* werden durch Fragebögen, Interviews oder Tests Lernfortschritte der Lernenden ausgewertet.

Im dargestellten Tandem-Projekt beziehen sich die gewählten qualitätssichernden Maßnahmen auf Prozessebene auf Unterstützungsangebote, die die Tandemteilnehmer dazu befähigen sollen, authentische Sprachhandlungssituationen im Distanzlernen zu initiieren, Gespräche selbstständig zu planen, Kontakte mit einem Tandempartner über einen längeren Zeitraum aufrecht zu halten sowie die Ergebnisse des eigenen Lernprozesses zu dokumentieren und zu reflektieren. Die Begleitung der Tandemteilnehmer ist im vorgestellten Projekt Teil des komplexen Aufgabenspektrums eines Tutors.

⁴ Die Bezeichnungen der drei Qualitätsbereiche variieren je nach Autor, decken sich jedoch in ihrem Inhalt (vgl. Henninger 2009: 407; Schaffner 2011: 50; Klein/ Dungs 2010: 8).

3 Zur Rolle des Tandembegleiters in Online-Tandems

Online- oder Blended-Learning-Angebote sind nur dann erfolgreich, wenn entsprechende Betreuungs- oder Tutorierungsleistungen von Seiten des Bildungspersonals gewährleistet werden können (Knispel 2008: 51). Ziel jeder Tutorierung⁵ ist die Unterstützung des Sprachlernprozesses der Teilnehmer/innen und die Reduktion externer, lernbehindernder Faktoren sowie die methodisch-didaktische und organisatorische Begleitung des Sprachlernangebots. Für die Unterstützung freier Online-Tandems, bei denen sich sowohl die Tandemteilnehmer als auch Tutoren an unterschiedlichen Orten befinden und die Interaktion innerhalb einer virtuellen Lernumgebung erfolgt, müssen Online-Tutoren sowohl medienkompetent als auch mit den „didaktischen Besonderheiten und Möglichkeiten des virtuellen Lernraums“ (Knispel 2008: 49) vertraut sein, denn die virtuelle Lernumgebung hat einen Einfluss auf die Möglichkeiten der tutoriellen Betreuung⁶. Aufgaben und Kompetenzen eines Online-Tutors lassen sich von denen eines Lernberaters in Online-Sprachlernsettings ableiten. Im Sinne eines *facilitators* (Rösler & Würffel 2010: 35) sind sie u.a. für die Aktivierung der Lernenden, die Erfassung ihres Lernstandes, die Diagnostizierung der Lernbedürfnisse, die Auswahl von Lernmaterialien sowie die kontinuierliche, motivatorische Unterstützung des Lernprozesses verantwortlich. Knispel (2008: 51) unterscheidet daher weiter zwischen tutoriellen Unterstützungsmaßnahmen

⁵ Zur Abgrenzung des Tutorierungsangebots von anderen Unterstützungsangeboten und der Verortung der in diesem Kontext gebrauchten Berufsbilder wie e-Tutoren, Tele-Teacher, Tele-Coach, Tandemtrainer oder Tandemberater sei weiterführend auf Kleppin/ Spänkuch (2014) verwiesen.

⁶ Zur Beschreibung von kombinierten Online- und Face-to-Face-Beratungsformen verweist Saunders (2014: 37) auf den Begriff des „Blended Counseling“ aus der psychosozialen Arbeit. Dieses Tutorierungsszenario müsste für das Sprachenlernen im Online-Tandem weiter entwickelt werden.

der Vorbereitung (*vor*), der Durchführung (*während*) und der Nachbereitung (*nach*) des Sprachlernprozesses.

Eine große Rolle spielt während des gesamten Lernprozesses im Tandem die Aufrechterhaltung der Teilnehmermotivation, da Teilnehmer aus unterschiedlichen Gründen Tandems vorzeitig verlassen. In Online-Tandems vereinfacht sich das „Aussteigen“ weiter, wenn der Lernpartner für den anderen Lernpartner nicht mehr erreichbar ist und auf elektronische Anfragen nicht mehr reagiert, wie z. B. die Aussage „Mein Tandempartner meldet sich nicht.“ von Tandemteilnehmern im beschriebenen Projekt belegt. Auch das Nichteinhalten von Absprachen wirkt sich demotivierend auf das Sprachenlernen im Tandem aus, wie folgende Äußerungen zeigen: „Der Termin für unser Tandemgespräch wurde nun schon zum dritten Mal verschoben.“, „Mein Tandempartner hatte mir versprochen, dass er unser Gespräch aufnimmt. Ich habe schon zweimal nachgefragt, aber er tut es nicht. Jetzt habe ich gar keine Aufnahme von unserem Gespräch.“ Gerade hier wirken Maßnahmen der tutoriellen Begleitung motivationsfördernd und können die Dropout-Rate verringern.

4 Phasen der tutoriellen Begleitung von Online-Tandems

Um die Zusammenarbeit der Tandempartner online zu unterstützen, erschien es dem Projektteam in Jena sinnvoll, Elemente der Sprachlernberatung zu übernehmen und diese auf die Betreuung der Tandems auf Distanz zu übertragen. Um den Sprachenlernprozess kontinuierlich und systematisch zu betreuen, erfolgte die Begleitung der Tandempaare in den drei bereits genannten Phasen: *vor*, *während* und *nach* dem Sprachenlernen im Online-Tandem. Nachfolgend werden die jeweiligen Maßnahmen vorgestellt.

Phase 1: Unterstützungsangebote für Tandemlernende *vor* dem ersten Tandemgespräch

- a) Bedürfnisanalyse: Ähnlich den Beratungsangeboten in Präsenztandems stand zu Beginn der Arbeit mit einem Tandempartner das Bewusstwerden bisheriger Erfahrungen mit Fremdsprachenlernen allgemein, die Motivation für die Bereitschaft, in einem Tandemprojekt mitzuarbeiten, und die Festlegung von Lernzielen für die Tandemsitzungen in einem Zeitraum von sechs bis acht Wochen im Vordergrund. Diese Reflexion wurde durch einen von den Tutorinnen⁷ per E-Mail versandten Fragebogen angeleitet, der zudem die wichtigsten persönlichen Daten und mögliche⁸ Zeitfenster für Tandemgespräche erfasste.
- b) Vorstellen der Tutorinnen: Die Tutorinnen stellten sich den Teilnehmern zu Beginn in einer Begrüßungs-E-Mail namentlich vor und erläuterten ihre Rolle im Projekt in Bezug auf technischen Support und die fortlaufende didaktisch-methodische Unterstützung. Zugleich holten sie die Einverständniserklärung der Teilnehmer zur Mitarbeit im Projekt ein, die das Erstellen und Teilen der aufzunehmenden Tandemgespräche beinhaltete.
- c) Vorstellung der Unterstützungsangebote: Die personalisierte Begrüßungsmail an die Teilnehmer beinhaltete neben Hinweisen zu den Besonderheiten des Sprachenlernens im Tandem ein Materialangebot zum gegenseitigen Kennenlernen, das als Anregung für die Vorbereitung des ersten Tandemgesprächs dienen sollte. Darin wurde die Kontaktaufnahme zum Lernpartner über E-Mail oder andere

⁷ Im beschriebenen Projekt war in der Durchführungsphase jeweils eine wissenschaftliche Hilfskraft für die Betreuung der deutsch-spanischen bzw. deutsch-chinesischen Tandems mit 20 Stunden pro Monat eingestellt.

⁸ Der Abgleich der zeitlichen Kapazitäten stellte für das Projektteam das erste Kriterium für einen Matching-Vorschlag der Tandempaare dar.

Medien (z. B. WhatsApp) empfohlen, um Termine zu vereinbaren und durch den Einstieg über ein Foto Kommunikationsanlässe und persönliche Nähe zu schaffen. Die Tutorinnen verwiesen in der Begrüßungsmail auch auf die Vorteile des Führens eines Sprachlernportfolios (vgl. Ballweg 2014) zur Dokumentation des eigenen Lernfortschritts. Zudem wurden die bereits registrierten Teilnehmer auf den Forschungsblog und die dort befindlichen Materialien wie Arbeitsblätter für Tandemgespräche oder Modell-Lerntagebücher hingewiesen und zur projekteigenen Facebook-Gruppe eingeladen.

- d) Sicherstellung der technischen Voraussetzungen: Um die Benutzung der im Projekt gewählten Software sicher zu stellen, wurden dreisprachige Anleitungen mit Verweisen auf Tutorials erstellt, die die Installation der Kommunikationstools und deren cloudbasierte Speicheroptionen beinhaltete und per E-Mail vorab zugesandt wurde.

Phase 2: Unterstützungsangebote für Tandemlernende *während* der Tandemlaufzeit

- a) Teilnehmermotivation: Als wichtigste Aufgabe der Tutorinnen im L3TaSk-Team erwies sich das kontinuierliche Aufrechterhalten des Kontaktes zu den Tandemteilnehmern, um mögliche Schwierigkeiten in der Tandemkommunikation zu identifizieren und ggfs. unterstützend tätig werden zu können (z. B. Wie reagiere ich, wenn mein Tandempartner sich nicht mehr meldet?).
- b) Selbststeuerung: Den Teilnehmern wurde ein Arbeitsblatt mit sprachlichen Mitteln zum Austausch über technische Probleme bei der Nutzung der im Projekt verwendeten Software zur Verfügung gestellt. Zudem wurden die Teilnehmer dazu angeregt, über weitere Anwendungen, die sie zum Sprachenlernen nutzen, zu sprechen.

- c) **Materialbereitstellung:** Die Entwicklung motivierender und interaktionsfördernder dreisprachiger Materialien zur Strukturierung der Tandemgespräche war Teil der Unterstützungsangebote im Projekt. Die Auswertung der Aufnahmen hatte ergeben, dass einzelne Teilnehmer unsicher sind, worüber sie mit dem Tandempartner nach dem Austausch erster persönlicher Informationen sprechen sollen. Daher wurden Themen aus erfolgreichen Tandemgesprächen aufgegriffen und in Materialangeboten nach Prinzipien der Aufgaben- und Übungsgestaltung wie Individualisierung und Personalisierung umgesetzt (vgl. Ellis 2006; Funk 2010). Die Aufgabenblätter sind nicht progressions-, sondern thematisch an den individuellen, temporär punktuellen Lernbedürfnissen der Teilnehmer/innen orientiert, um durch bewusst gewählte Redeanlässe (bspw. jahreszeitlich bedingte Feste und Feiertage, Prüfungsperioden in universitären Kontexten) Impulse für die inhaltliche Ausgestaltung der Tandemgespräche zu geben. Teilweise wurden auch Themen aufgegriffen, die von den Teilnehmern aus dem Austausch im Tandem zur weiteren thematischen Vertiefung gewünscht wurden.
- d) **Feedback:** Ein weiterer wesentlicher Bestandteil der Tandemarbeit im Projekt bestand für die Teilnehmer darin, ihre Tandemgespräche aufzuzeichnen und dem Projektteam ausgewählte Gesprächsmitschnitte zur Verfügung zu stellen. Nur so war es möglich, die Interaktion im Tandem fortlaufend zu begleiten, „Stolpersteine“ zu identifizieren und Lernfortschritte zu dokumentieren.
- e) **Begleitung durch Austausch in sozialen Medien:** In dem für das Projekt erstellten Forschungsblog wurden alle Materialangebote eingestellt und mit einer Kommentarfunktion versehen. In der Facebook-Gruppe, die dem übergreifenden Austausch zu Sprachlernerfahrungen im Tandem (z. B. Erwartungen an den Lernpartner) diene, wurden

regelmäßig Beiträge zu tagesaktuellen Themen gepostet und auf Kommentare der Tandemteilnehmer hinsichtlich des Fortgangs der einzelnen Online-Tandems reagiert.

Die inhaltliche Unterstützung der Lerner/innenn durch gezielte Lernangebote steht dabei nicht im Widerspruch zum Grundprinzip des autonomen und selbstgesteuerten Tandemlernens, da dieses Lernprinzip bei noch lernerunfähigen Teilnehmern stärker durch Aufgaben gesteuert werden muss (vgl. Schmelter 2015: 215). Der regelmäßige Versand der Materialien erfolgte im Projekt u.a. mit dem Ziel, den Kontakt mit den Teilnehmern im Sinne des Nähe-durch-Distanz-Paradoxon (Knatz 2009: 64) zu gewährleisten.

Phase 3: Unterstützungsangebote für Tandemlernende *nach* der Tandemarbeit

- a) Selbstevaluation: Die Teilnehmer wurden ermuntert, die Aufnahmen ihrer Tandemgespräche nochmals anzuhören und zum Gegenstand weiterer Tandemgespräche mit dem Lernpartner zu machen. (Zwischen)Ergebnisse konnten im Lernportfolio dokumentiert bzw. als Themen oder Fragen in den Unterricht⁹ zurückgeführt werden.
- b) Evaluation: Die Teilnehmer wurden in Online-Fragebögen darum gebeten, ihre Erfahrungen beim Sprachenlernen im Tandem zu bewerten. Hierfür wurden sowohl offene als auch geschlossene Fragetypen verwendet. Die Tutorinnen luden Teilnehmer aus der Region zu Präsenz-Feedbackgesprächen ein. Hier wurden ähnlich der Peergruppenberatung (vgl. Elstermann 2014: 238) Erfolge und

⁹ Die Arbeit in einem freien Tandem schließt den parallelen Besuch eines Sprachkurses nicht aus und versteht sich in diesem Fall als ergänzendes Angebot.

Misserfolge des Tandemlernens thematisiert und Verbesserungsvorschläge der Tandemtutorierung gegenüber dem Projektteam geäußert.

- c) Zertifizierung: Alle Teilnehmer, die den Anforderungen der Projektteilnahme nachgekommen waren, erhielten eine Teilnahmebescheinigung ohne ECTS-Punkte.
- d) Nachhaltigkeit: Alle Teilnehmer erhielten das Angebot, ihr Sprachtandem über die sechs bis acht Wochen hinaus fortzuführen und weitere Unterstützungsangebote zu nutzen oder sich für eine weitere Tandempartnerschaft anzumelden.

Sowohl aus den informellen Rückmeldungen der Tandemteilnehmer als auch den Feedbackgesprächen und standardisierten Evaluierungsinstrumenten ging hervor, dass die Motivation der Teilnehmer zum Sprachenlernen in freien Tandems gelingt, wenn genügend strukturierte Angebote des Kennenlernens sowie des individuellen Aushandels von Zeiten und Inhalten im Vorfeld des ersten Tandemgesprächs bereitgestellt werden. Zentral für die Aufrechterhaltung der Teilnehmers motivation und die damit verbundene Übernahme von Verantwortung für das gemeinsame Sprachenlernen über eine konkrete Zeitspanne (Prinzip der Gegenseitigkeit, vgl. Brammerts 2003) erwies sich in dem vorgestellten Projekt die kontinuierliche und personell-intensive Begleitung der Tandems durch Online-Tutoren. Durch deren strukturierte Unterstützungsangebote konnte in der Durchführungsphase auf die verschiedenen Lernerbedürfnisse zu unterschiedlichen Zeitpunkten eingegangen werden.

5 Fazit

Im vorliegenden Beitrag wurden Angebote zur tutoriellen Begleitung von Online-Tandems vorgestellt. Diese gründen sich auf Maßnahmen zur Qualitätssicherung, die vor, während und nach dem Online-Tandem initiiert wurden. Basierend auf den Daten zur Nutzung der Unterstützungsangebote lässt sich feststellen, dass den qualitätssichernden Maßnahmen zu Beginn der Tandemarbeit von Teilnehmerseite eine große Bedeutung zukommt, weil sie die Kontaktabahnung zwischen den Lernpartnern erleichtern und in kurzer Zeit zu einem inhaltlichen Austausch im Tandem führen. Die Unterstützungsangebote bedürfen aufgrund der personellen Intensität der genauen vorherigen Planung im Gesamtprojekt. Eine Verlagerung des Sprachenlernens von Präsenz zu online rechtfertigt daher keine Reduktion von tutoriellen Betreuungsleistungen.

Die Tutorierungsmaßnahmen für freie Tandems, die sich in der zweieinhalbjährigen Projektlaufzeit als wirksam erwiesen haben, werden zu Projektabschluss 2017 in einem Handbuch für Tandemtrainer zusammengefasst, um im Austausch mit anderen Institutionen Qualitätsstandards der Tutorierung zu erarbeiten und in ein pädagogisches Konzept der kombinierten Sprachlernbegleitung (vgl. Saunders 2014) zu überführen, das schließlich in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrenden seinen Niederschlag finden sollte (vgl. Kleppin 2003).

Literatur

- Ballweg, Sandra (2015). *Portfolioarbeit im Fremdsprachenunterricht. Eine empirische Untersuchung zu Schreibernportfolios im DaF-Unterricht*. [Dissertation.] Tübingen: Narr Verlag.
- Berndt, Annette & Deutschmann, Ruth-Ulrike (Hrsg.) (2014). *Sprachlernberatung – Sprachlerncoaching*. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang.
- Ellis, Rod (2006). The methodology of task-based teaching. In: *Asian EFL Journal* 8/3, 19-45.
- Elstermann, Anna-Katharina (2014). Peergruppen-Beratung im Lernkontext Teletandem. In: Berndt, Annette & Deutschmann, Ruth-Ulrike (Hrsg.) (2014). *Sprachlernberatung – Sprachlerncoaching*. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang, 235-248.
- Europäische Kommission (2006). *ELAN Study: Effects on the European Union Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise*. Brüssel.
- Europäische Kommission (2011). *PIMLICO Study: Promoting, Implementing, Mapping Language and Intercultural Communication Strategies in Organisations and Companies*. Brüssel.
- Europäische Kommission (2012). *Die Europäer und ihre Sprachen*. Special Eurobarometer 386. [Online: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_Z_386_en.pdf]
- Funk, Hermann (2010). Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen u.a. (Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin: de Gruyter, 940-952.
- Henninger, Michael (2009). Qualitätsmanagement am Beispiel von Hochschulen. In: Henninger, Michael & Mandl, Heinz (Hrsg.). *Handbuch Medien- und Bildungsmanagement*. Weinheim: Beltz, 406-417.
- Klein, Regina & Dungs, Susanne (Hrsg.) (2010). Einleitende Bemerkungen zur Standardisierung der Ressource Mensch. In: *Standardisierung der Bildung. Zwischen Subjekt und Kultur*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 7-23.
- Klieme, Eckhard & Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2008). *Qualitätssicherung im Bildungswesen. Eine aktuelle Zwischenbilanz*. Weinheim u.a.: Beltz Verlag, 7-15.
- Kleppin, Karin (2003). Sprachlernberatung. Zur Notwendigkeit eines eigenständigen Ausbildungsmoduls. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 14/1, 71-85.
- Kleppin, Karin & Spänkuch, Elke (2014). Konzepte und Begriffe im Umfeld der Sprachlernberatung – Aufräumarbeiten im terminologischen Dschungel. In: Berndt, Annette & Deutschmann, Ruth-Ulrike (Hrsg.) (2014). *Sprachlernberatung – Sprachlerncoaching*. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang, 33-50.
- Knatz, Birgit (2009). Medien der Online-Beratung – Webbasierte Mail-Beratung. In: Kühne, Stefan & Hintenberger, Gerhard (Hrsg.). *Handbuch Online-Beratung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 105-116.
- Knispel, Karl (2008). Qualitätssicherung im Tutoring von Online-Bildungsmaßnahmen. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*. Jg. 37, 5/2008, 48-51.

- Koch, Lennart (2013). Zur Notwendigkeit der Revision etablierter Autonomiedefinitionen. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 39, 27-47.
- Pomino, Jenny (2011). Sprachlernberatung im eTandem. In: Vogler, Stefanie & Hoffmann, Sabine (Hrsg.): *Sprachlernberatung für DaF*. Berlin: Frank Timme, 69-80.
- Rösler, Dietmar & Würffel, Nicola (2010). *Online-Tutoren. Kompetenzen und Ausbildung*. Tübingen: Narr.
- Saunders, Constanze (2014). *Online-Sprachlernberatung im universitären Kontext: Szenarien auf dem Prüfstand. Eine fallbasierte Longitudinalstudie im Rahmen von Aktionsforschung*. [Dissertation.] Universität Leipzig. [Online: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:15-qucosa-165292>].
- Schaffner, Sabina (2011). Qualitätsmanagement am Sprachenzentrum der Universität und der ETH Zürich. In: *Fremdsprachen und Hochschulen*. Heft 83/84, 47-60.
- Schmelter, Lars (2004). *Selbstgesteuertes oder potenziell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem*. Tübingen: Narr.
- Schmelter, Lars (2010). Tandemlernen. In: Hallet, Wolfgang & Frank G. Königs (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze: Klett Kallmeyer, 241-245.
- Tornow, Harald (2013). Qualitätssicherung. Ein Plädoyer für die vorurteilsfreie Nutzung der Qualitätslehre in der Jugendhilfe. In: *Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für Öffentliche und Private Fürsorge e.V.* NDV 93/12, 540-545.
- Vetter, Eva (2013). *Pedagogical Concept - Third Language Learning Tandem Skype*. [Unveröffentlichtes Manuskript zum Projekt L3TaSk.] Universität Wien.
- Von der Handt, Gerhard (2007). Qualitätssicherung und -entwicklung. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (5. Aufl.). Tübingen und Basel: A. Francke, 390-394.

Sektion 3: Praxis

Berichte, Erfahrungen, Austausch

Maria Muallem & Monika Schelm

In den meisten deutschen Universitäten ist inzwischen die Lernberatung fester Bestandteil des Sprachlernangebotes der Sprachenzentren. Als gemeinsamen Nenner all dieser Angebote im universitären Kontext kann das Ziel angesehen werden, die Entwicklung der Lernautonomie zu fördern.

Doch Begrifflichkeiten wie Lernautonomie und Lernberatung sind oft Gegenstand einer Diskussion und Lernberatungskonzepte bieten sehr unterschiedliche Herangehensweisen.

Im Mittelpunkt der praxisorientierten Sektion standen die Darstellung von mannigfaltigen Lernberatungskonzepten in unterschiedlichen Lernszenarien und -kontexten unter Berücksichtigung der Diversität von Lerngruppen, Lerntraditionen wie auch Rahmenbedingungen der Sprachenzentren.

Von besonderem Interesse war die Frage, ob und welche konzeptionellen Entwicklungstendenzen in Bezug auf die Lernberatung zu erkennen sind.

In ihrem Beitrag beschrieb **Christina Klempel** die Entwicklung des Projektes „Sprachen-Lernen-Beraten: Sprachlernberatung zur Förderung selbständigen Lernens romanischer Sprachen“ und stellt die Entwicklung der Sprachlernkompetenz von Lehramtsstudierenden romanischer Sprachen dar. Sie zeigt, wie sich im Folgeprojekt „Selbst-Lern-Werkstatt: Lernen-Lehren-Forschen“ die Rolle der Sprachlernberatung in Richtung Lernbegleitung

verlagert, indem Studierende die Forscherrolle übernehmen und zunehmend Einblicke in eigene und fremde Lernprozesse gewinnen.

Dr. Astrid Buschmann-Göbels und **Dr. Annette Jahnke** stellten in ihrem Beitrag zwei Lernberatungskonzepte der Universität Bremen vor, in denen die zentrale Rolle studentische LernberaterInnen spielen. Anhand von Beispielen zeigten die Vortragenden wie am FZHB „*passion*“ und „*profession*“ verbunden werden. Im Projekt „Win a Tutor-Projekt“ wurden die Lerner/innenn in unterschiedlichen Lernszenarien und Kurskonzeptionen unterstützt. Lernberatung wurde in verschiedenen Sprachkursen für Studierende angeboten. Die studentischen LernberaterInnen fungierten als Verbindung zwischen Lehrkraft und Studierenden. Im zweiten Tutorenprogramm arbeiteten studentische TutorInnen als LernberaterInnen für Studierende, die autonom Sprachen lernen wollten.

Das Ziel beider Lernberatungskonzepte war, fachliche und inhaltliche Kompetenzen der LernerInnen sowie vorherrschende Heterogenität der Sprachfertigkeiten zu verbinden.

Huizi Yan präsentierte in ihrer Studie Coachinggespräche für chinesische Studierende an der Ruhr-Universität Bochum, die sich auf ihre Deutschprüfung vorbereiten oder neben dem Studium ihre Deutschkenntnisse in bestimmten Bereichen verbessern wollten. Lernthemen, Lernzielbestimmung, die Erstellung eines Lernplans für diese spezielle Zielgruppe wurden auf Chinesisch geführt. Das Sprachlern-Coaching zielte zum einen auf die Steigerung der Sprachkenntnisse, zum anderen aber auch darauf, die Kompetenz selbstgesteuerten Lernens zu verstärken und selbständig an der Zielsprache Deutsch zu arbeiten.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass in den Beiträgen verschiedene Begrifflichkeiten benutzt wurden und sowohl von Sprachlernberatung,

SEKTION 3: PRAXIS

Lernbegleitung als auch von Sprachlern-Coaching gesprochen wurde, ohne dass deutlich wurde, ob die Verwendung der unterschiedlichen Begriffe auch die verschiedenen theoretischen Ansätze implizieren.

Bezüglich der Frage, ob und welche Entwicklungstendenzen zu erkennen sind, halten wir fest, dass es eine stärkere Differenzierung in den Lernberatungen bezogen auf Lerngruppen unter Berücksichtigung beispielsweise von tradierten Lernformen und -methoden zur Sprache kommt.

Als weitere Tendenz ist festzustellen, dass Konzepte zur Schulung von studentischen LernberaterInnen aufgrund der steigenden Nachfrage bei den Studierenden nach Lernberatungen von studentischen LernberaterInnen an Bedeutung gewinnen. DozentInnen wie auch Studierende müssen qualifiziert geschult werden, damit eine wachsende Zahl an SprachlernerInnen durch individuelle Lernberatung bei ihren eigenen Lernprozessen unterstützt werden können. Im Zuge dieser Entwicklung gewinnen besonders Konzepte zur Schulung und Weiterbildung von SprachlernberaterInnen – von „Professionellen“ wie auch von Studierenden – und in diesem Zusammenhang die Evaluierung von TutorInnenprogrammen an Relevanz.

Meet the Needs

Lernberatung heterogener Lerngruppen zwischen individuellen Bedürfnissen und fachlichen Anforderungen

Astrid Buschmann-Göbels & Annette Jahnke

Abstract

Das Konzept der Lernberatung ist ein integraler Bestandteil vieler Selbstlernzentren an deutschen Universitäten und Hochschulen. Oft wird diese Beratung von professionellen LernberaterInnen durchgeführt und kann so nur für eine begrenzte Zahl an LernerInnen angeboten werden. Die vorliegende Studie stellt das Beratungskonzept dar, welches am Fremdsprachenzentrum der Universität Bremen entwickelt wurde. Professionelle sowie studentische LernberaterInnen unterstützen die LernerInnen in unterschiedlichen Lernszenarien und Kurskonzeptionen (autonomes Lernen im Tutorenprogramm, Coaching, Tandemlernen, Projektlernen, blended-learning Kurse). In unserem Beitrag wollen wir diese Szenarien vorstellen und anhand einiger Beispiele aufzeigen, wie wir am FZHB versuchen, die Brücke zwischen passion und profession zu schlagen.

Schlüsselwörter: Autonomes Lernen, Tutorenprogramm, Lernberatung, informelles Lernen, formelles Lernen, Projektlernen

1 Heterogenität – Herausforderung und Chance

Im Zuge der zunehmenden und auch angestrebten Internationalisierung deutscher Hochschulen haben sich die Anforderungen an die universitären Sprachenzentren in den letzten Jahren stark verändert. Die Hochschulen und Universitäten werben offensiv um internationale Studierende und Forschende. Dabei rückt Englisch als fakultätenübergreifende Studiersprache und nicht nur als Publikationssprache vermehrt in den Fokus. Für Studierende und Lehrende,

vor allem im Bereich MINT¹, verändern sich die sprachlichen Anforderungen im Studium rapide. Dies muss Einfluss auf die Praxis der Sprachvermittlung an den Sprachenzentren der Hochschulen haben.

Dieser Herausforderung, der Heterogenität der Kompetenzen der Studierenden, stellt sich das Fremdsprachenzentrum der Hochschulen im Land Bremen (FZHB) mit verschiedenen Angebotsformaten. ‚Heterogenität‘ bezieht sich hier auf verschiedenste Bereiche: a) Sprachkompetenzen und Fertigkeitsbereiche, auch bezogen auf Sprachlernerfahrungen, b) Alter, Geschlecht, kultureller und sozialer Hintergrund, c) Berufserfahrung, d) (Sprach-)Lernerfahrung, e) Motivation, eine Sprache zu lernen. Diese keineswegs vollständige Aufzählung kann als Anhaltspunkt dafür dienen, wie vielfältig die Studierenden in ihren biographischen Voraussetzungen sind, weil sie sich stets in mehreren Dimensionen verorten bzw. verortet werden können.

Hochschul- und fächerübergreifende Kurse wie auch curriculare Sprachenkurse für die Hochschule im Semester oder als Intensivkurse in der vorlesungsfreien Zeit sind im Standardangebot am FZHB zu finden. Als Lernformate haben neben den Präsenzkursen blended-learning Kurse sowie kursunabhängige Lernszenarien ihren festen Platz im Kursangebot. Diese Formate decken die Bedarfe heterogener Lernergruppen weitestgehend ab. Bei der Planung der kursunabhängigen Formate sind unseres Erachtens folgende Kriterien zu berücksichtigen:

- Welche Anforderungen werden an Lehrende, TutorInnen, Koordinierende und Studierende hinsichtlich der Vorbereitung und Durchführung gestellt?

¹ Unterrichts- bzw. Studienfächer aus Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik.

- In welchen Kontexten lassen sich kursunabhängige Lernszenarien einbinden?
- Welche Materialien eignen sich für die Durchführung?
- Welche zusätzlichen Angebote können Lehrende, TutorInnen und Lerner/innen bei der Durchführung unterstützen (kurze Workshops zu Themen autonomen Sprachenlernens; vgl. dieses Kapitel)?
- Wie können kursunabhängige Lernszenarien evaluiert und zertifiziert werden? (Am FZHB gibt es ECTS für autonomes Lernen.)

2 Das Bremer Tutorenprogramm am FZHB

2.1 Ziele des Programms

Das Bremer Tutorenprogramm “Selbstlernen mit Beratung” gibt es als ständiges Kursprogramm sprachübergreifend seit dem Wintersemester 2008 (Pilotphase).² Die Teilnehmenden am Programm lernen eigenverantwortlich und selbstorganisiert eine Sprache, haben freien Zugang zu den Lernmaterialien im Selbstlernzentrum und nehmen einmal wöchentlich eine individuelle Lernberatung von studentischen TutorInnen wahr. Diese TutorInnen werden für ihre beratende Rolle vom pädagogischen Team (die Projektkoordinatorin und die Koordinatorin der internationalen Deutschkurse) professionell in mehrtägigen Workshops geschult, gefolgt von einer wöchentlichen einstündigen Supervision. Aufgabe der TutorInnen ist es in erster Linie, Hilfestellungen zum Selbstlernen zu geben. Konkret bedeutet dies Unterstützung in folgenden Bereichen:

² Detaillierte Ausführungen zum Tutorenprogramm und den Einsatz des ePortfolios EPOS finden sich auch in Buschmann-Göbels, Rodewald & Heyse 2011, 114-126; Buschmann-Göbels, Bornickel, Nijnikova 2015. Zur Arbeit mit EPOS im autonomen Sprachenlernen vgl. auch Kühn & Pérez-Cavana 2012.

- Lernzielsetzung
- Lernwegplanung
- Materialauswahl
- Zeitmanagement
- Portfolionutzung EPOS (Durchsicht und Feedback zu Portfolioeinträgen)
- Projektarbeit
- Peerlernen.

Die Projektarbeit erfolgt in der Regel in Peer-Gruppen von 2-3 Lerner/innenn und ist ab Niveau B1 fachsprachlich orientiert. Die Arbeit am Projekt ist an den zuvor formulierten Lernzielen orientiert, erfolgt kontinuierlich und wird am Ende des Programms auf einer Präsentationsmesse im Selbstlernzentrum den Teilnehmenden am Programm sowie der interessierten Öffentlichkeit präsentiert. Muttersprachliche Lehrkräfte geben den Vortragenden ein kurzes mündliches Feedback zu ihren Präsentationen.

Hilfestellungen zu geben bedeutet für die TutorInnen auch das Aufzeigen von Lernorten/Lernräumen³ (physikalische Orte wie Selbstlernzentren oder virtuelle Lernorte wie soziale Netzwerke und Lernplattformen), möglicher Lerngruppen/sozialer Gefüge (z. B. Peer-Gruppen, heterogene Gruppen) und möglicher Formen des Assessments (Art des Supports/Feedbacks zum Lernprozess durch Peers etc., Evaluation der Ergebnisse). Im Folgenden soll am Beispiel einer Gruppe von internationalen DeutschlerInnen aufgezeigt werden, wie das Tutorenprogramm Unterstützung beim Sprachenlernen liefern kann.

³ Zu Lernorten/*spaces for learning* vgl. u.a. Lamb (2014); Murray, Fujishima & Uzuka (2014); Parnell & Procter (2011).

2.2 Das Bremer Tutorenprogramm als Beispiel informellen Lernens

2.2.1 Begriffsbestimmung informelles vs. formelles Lernen

In der Sprachlehr- und -lernforschung stehen das kursunabhängige (Sprachen-)Lernen bzw. (semi-)informelle Lehr- und Lernkontexte seit ca. einem Jahrzehnt im Fokus wissenschaftlicher Forschung (vgl. Benson 2009; Murray 2014; Pitkänen, Jokinen, Karjalainen, Karlsson, Matilainen, Nielsing & Siddall 2011; Benson & Reinders 2011). Die Begriffskonzepte des formellen/*classroom* und des informellen/*out-of-classroom*-Lernens weisen in der Tat signifikante Unterschiede auf. So geht es im formellen Lernen um Lernen im institutionellen Rahmen mit der Möglichkeit, Zertifikate oder Zeugnisse als Abschluss zu erhalten. Diese Möglichkeit bieten am FZHB sowohl reguläre Sprachkurse als auch autonomes Lernen im Tutorenprogramm. Informelles Lernen bedeutet im Gegenzug alles das, „was im täglichen Leben – in der Freizeit, in der Familie oder am Arbeitsplatz – erlernt wird. Diese Form des Lernens ist daher im Hinblick auf Lernziele und -zeiten nicht organisiert oder strukturiert“ (EUR-Lex 2015).

Entsprechend wird mit *out-of-classroom learning* eine Form des Lernens bezeichnet, die im außerunterrichtlichen Kontext in verschiedenen Settings stattfinden kann⁴, so autonomes Lernen in einer Lerngruppe (bei einer Arbeit an einem Projekt), in Interaktion mit MuttersprachlerInnen (Tandem, Auslandsaufenthalt oder mehrsprachige Projektgruppen), tutoriell begleitetes

⁴ Nach Benson (2011: 11) soll außerunterrichtliches Lernen als ein pädagogisches Kontinuum zwischen selbstgesteuertem Lernen (*self-instruction*) und natürlichem, impliziten Lernen (*naturalistic learning*) betrachtet werden. Lerner/innen können im Rahmen dieses Kontinuums von Mitlernenden, Experten, Lehrenden sowie den Materialien selbst begleitet werden, sind jedoch die Aktanten ihres eigenen Lernprozesses und treffen Entscheidungen über ihr Lernen. Zu möglichen Szenarien des außerunterrichtlichen Lernens/*out-of-classroom learning* vgl. auch Benson (2009), Pitkänen et al. (2011), Reinders (2011), Benson & Reinders (2011).

Selbstlernen, Lernen mit print- und computerbasierten (z. B. Lernprogrammen auf CD-ROM) bzw. webgestützten Materialien oder in sozialen Netzwerken.

Wie bereits erwähnt, sind die Lernorte und auch Lernmaterialien vielfältiger Natur, und dem trägt unser Tutorenprogramm mit seiner Flexibilität von Beginn an Rechnung. Wurde das Internet lange Zeit als Ort für die Präsentation und den Abruf von Informationen genutzt, so sind die Social Media-Anwendungen des Web 2.0 charakteristisch für technikgestützte, zwischenmenschliche Kommunikation und Interaktion. Der Wert vieler Internetseiten entsteht vielfach nicht mehr nur durch einzelne AutorInnen, sondern durch kollaborative Produkte mehrerer AutorInnen. Es ist zu unterscheiden zwischen der bewussten Auswahl von Sprachlernangeboten aus dem Web 2.0 (z. B. Tandembörsen, Sprachlernblogs, Wikis etc.) und der nicht reflektierten Verwendung von nicht didaktisierten Web 2.0 Materialien (z. B. Blogs/Chats in der Fremdsprache). Letztgenannte Materialien gehören zur Lebenswelt unserer Studierenden, werden oft aber nicht unter dem Aspekt des Sprachenlernens benutzt, also bewusst für diesen Zweck ausgewählt. Genau hier setzt das Tutorenprogramm des FZHB an.

2.2.2 Internationale Deutschlernende im Tutorenprogramm – ein Praxisbeispiel

Die Sprache Deutsch ist neben Englisch die am meisten gewählte Sprache im Tutorenprogramm. Somit ist die Gruppe der Deutschlernenden die zahlenmäßig größte im Programm und kann unterteilt werden in internationale Studierende/Austauschstudierende, die Deutsch als Fremdsprache lernen sowie in Lerner/innen, die Deutsch als Herkunftssprache/Zweitsprache mitbringen und ihre Sprachkenntnisse, vor allem auch im akademischen Bereich, weiter ausbauen möchten. Die Niveaustufen reichen von A1-C1. Neben studienvorbereitenden und studienbegleitenden Deutschkursen, die im Semester und in der vorlesungsfreien Zeit angeboten werden, gibt es für beide

Gruppen die Möglichkeit, individuelle Stärken und Schwächen in der Sprache gezielt im Rahmen des Tutorienprogramms zu berücksichtigen. Das Tutorienprogramm wird ebenso semesterbegleitend wie in der vorlesungsfreien Zeit angeboten. Viele nutzen dieses Programm in Kombination zu Kursen, ebenso viele lernen auch ohne Deutschkurs autonom im Tutorienprogramm Deutsch. Die LernerInnen arbeiten hier in der Regel in niveauübergreifenden kleinen Lerngruppen an einem gemeinsamen, frei wählbaren Projekt. Die gemeinsame Basis ist das Lernziel bzw. der Schwerpunkt in einem der Fertigkeitsbereiche Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben sowie die persönliche Relevanz des Themas für alle Beteiligten. Die heterogenen und oft mehrsprachigen Gruppen werden von einer geschulten TutorIn betreut, die sowohl die Lerngruppe als Gruppe wie auch die einzelnen Mitglieder der Gruppe individuell berät. Die Gruppe handelt dann die unterschiedlichen Rollen aus, setzt sich Ziele und verteilt Aufgaben. Die Heterogenität ist hier Herausforderung wie Bereicherung zugleich. LernerInnen profitieren vom Feedback ihrer Peers (TutorIn und MitlernerInnen), welches nicht nur sprachlicher Art ist, sondern sich auch auf metasprachliche Aspekte wie Strategie- und Materialtipps, Planung des Lernens/des Projekts sowie Selbstevaluierung bezieht. Diese Beratung erfolgt vorrangig face-to-face, aber ebenso über das ePortfolio EPOS. Das Portfolio nutzen die TeilnehmerInnen dazu, ihr Lernen zu reflektieren, zu dokumentieren und zu evaluieren, ihre sämtlichen erstellten Produkte (Texte, Bilder, Videos, Podcasts etc.) dort hochzuladen und bei Bedarf Feedback an MitlernerInnen zu geben. Ebenso können Projektgruppen ihr Lernen auch außerhalb der Präsenztreffen mit einer speziellen Gruppenfunktion von EPOS im virtuellen Raum kollaborativ gestalten. Die TutorInnen nutzen EPOS als Beratungsportfolio und dokumentieren und reflektieren ihre Beratungen dort. Auch die TutorInnen können sich über die Gruppenfunktion austauschen, gegenseitig Lern- und Materialtipps geben etc.

Wir organisieren sogenannte Projektpartner-Börsen im Selbstlernzentrum. Bei solchen Veranstaltungen können sich Lerner/nnen über ihre Lernziele austauschen und so im Dialog mögliche LernpartnerInnen für ihre Projekte finden. Diese Projektgruppen sind häufig auch sprachniveauübergreifend zusammengesetzt. Hat sich eine Projektgruppe gefunden, so finden Aushandlungsprozesse unter den Gruppenmitgliedern statt, um die Planung des Projekts (Thema, Art der Darstellung, Zeitplanung/Meilensteine) festzulegen.

Unsere studentischen Lernberater/innen unterstützen die Projektgruppen durch wöchentliche Lernberatungstreffen sowohl mit der Projektgruppe als auch individuell mit den LernerInnen. Darüber hinaus geben sich die einzelnen Gruppenmitglieder Peer-Feedback zu sprachlichen Inhalten und bilden so redaktionelle Teams für ihre Gruppenarbeit. Das Feedback erfolgt sowohl face-to-face bei den Lernberatungs- bzw. Projektgruppentreffen wie auch online über EPOS. Dank der Gruppenfunktion von EPOS können sich Lerngruppen auch als „Gruppe“ bei EPOS organisieren und dort gemeinsam an ihrem Projekt arbeiten. Ist EPOS für die einzelne NutzerIn einerseits ein geschützter Raum, in dem Inhalte nur gezielt an bestimmte Personen freigegeben werden können, so ermöglicht die Gruppenfunktion andererseits den Austausch von Informationen aller Gruppenmitglieder untereinander. Ähnlich wie in „Gruppen“ anderer online Messaging-Dienste sind durch Nutzung der Gruppenfunktion Texteinträge, Audio- oder Videodateien für sämtliche Mitglieder der Gruppe sichtbar. Produkte können hier gemeinsam gestaltet und kommentiert werden.

Der große Vorteil des digitalen Portfolios EPOS mit der Funktion des digitalen Dossiers ist, dass sowohl verwendete Audio-/Videodateien bzw. Links oder eigene mündliche Produktionen wie auch Texte, Websites oder Fotos digital gespeichert werden können. LernerInnen können so konkret auf ihre geleistete

Arbeit zurückgreifen und entsprechend gemachte Lernfortschritte sind sofort sichtbar (vgl. Adamczak-Krysztofowicz & Stork 2011; Fink 2010; Kühn & Langner 2011).

Am Ende des Sommersemesters 2014 hat die Projektkoordinatorin des Tutorenprogramms unter allen 68 teilnehmenden Deutschlernenden eine befragungsgestützte Evaluation mit Fragebogen und Leitfadeninterview zu folgenden Forschungsfrage durchgeführt: Wie beurteilen Sie den Mehrwert des Tutorenprogramms im Hinblick auf (1) die Verbesserung Ihrer Sprachfertigkeiten und (2) auf Ihre Fähigkeiten, den eigenen Lernprozess planen, durchführen und evaluieren zu können?

Die ausführliche Ergebnisdokumentation inklusive Fragebogen kann hier nicht in aller Ausführlichkeit dargestellt werden. Hier verweisen wir auf Buschmann-Göbels, Bornickel & Nijnikova 2015.

Im Folgenden soll anhand von zwei Grafiken veranschaulicht werden, wie sich die Beurteilung der generellen Wichtigkeit von zentralen Elementen des Tutorenprogramms für die Teilnehmenden im Laufe der Teilnahme an einem Durchgang des Tutorenprogramms ändert.

Wir haben die Deutschlernenden zu Beginn des Tutorenprogramms gebeten, die folgenden Faktoren als für sie generell wichtig oder unwichtig einzustufen. Im folgenden Diagramm (Abbildung 1) ist aus Gründen der Übersicht nur die Angabe „wichtig“ markiert.

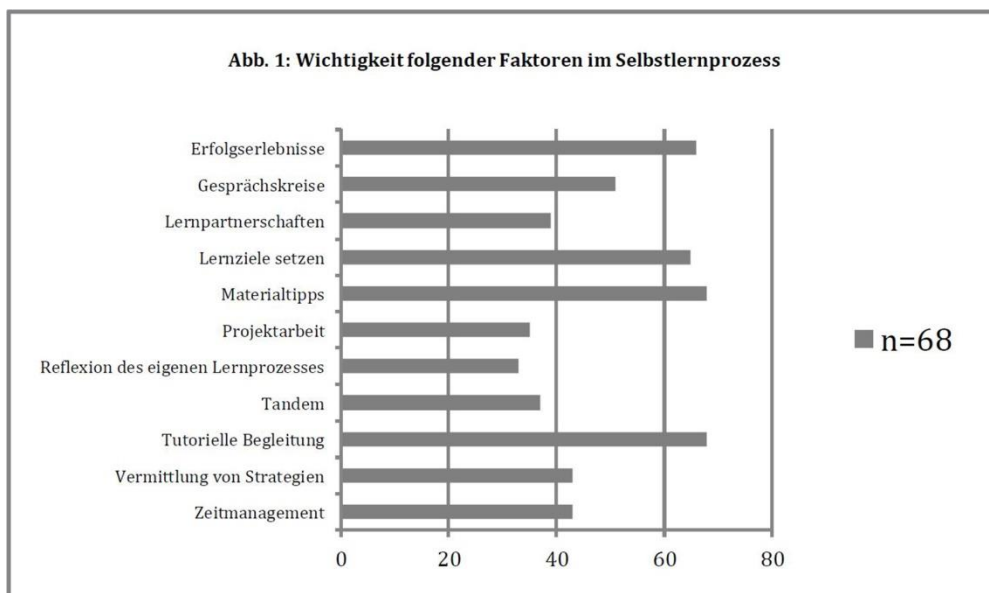


Abb. 1: Wichtigkeit einzelner Faktoren im Selbstlernprozess

Nach Ende des Tutorenprogramms, welches über 15 Wochen gelaufen ist, haben wir die gleiche Frage erneut gestellt. Zwischenzeitlich haben die Deutschlernenden wöchentliche individuelle Lernberatungstreffen wie auch Lernberatungen als Projektgruppe in Anspruch genommen, kontinuierliches Feedback von ihren Peers erhalten, an einstündigen Workshops zu verschiedenen Themen teilgenommen⁵ sowie ihr Projekt erarbeitet und präsentiert. Abbildung 2 stellt die Beurteilung zu Programmbeginn und Programmende gegenüber und zeigt, dass die Bedeutung der Wichtigkeit aller Faktoren, bis auf „Erfolgserlebnisse“ und „Lernziele setzen“ deutlich zunimmt.

⁵ Diese Workshops werden in Zusammenarbeit mit der Projektkoordinatorin von den Tutor/innen im Selbstlernzentrum angeboten und dauern jeweils zwischen 1 und 2 Stunden. Bislang bieten wir interaktive Workshops zu folgenden Themen an: (1) Strategien des autonomen Sprachenlernens, (2) Wie setze ich mir ein motivierendes Lernziel?, (3) Verschiedene Wege der Wortschatzarbeit, (4) Wie wähle ich für mich geeignetes Lernmaterial aus?, (5) Sprachenlernen mit Filmen, (6) Das e-Portfolio EPOS, (7) Zeitmanagement, (8) Tandemworkshop.

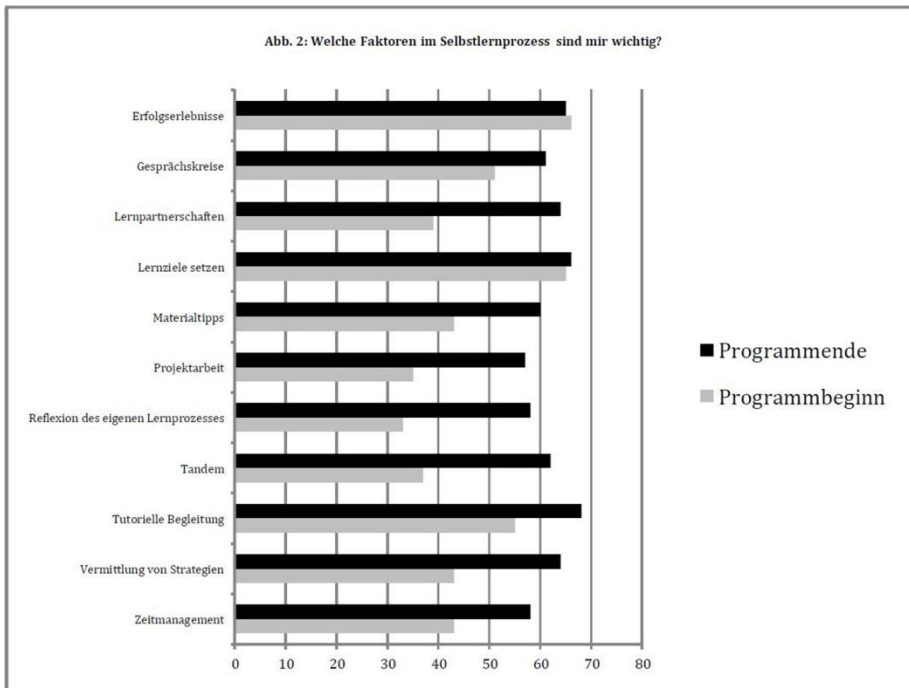


Abb. 2: Faktorengewichtung am Ende des Tutorenprogramms

Die Schlussfolgerungen, die daraus gezogen werden können, sind folgende:

Die Deutschlernenden haben durch ihre Teilnahme am Programm Werkzeuge zur Planung, Durchführung und Evaluierung ihres eigenen Lernprozesses vermittelt bekommen. Offensichtlich ist diese Begleitung durch TutorInnen, Peers und die Projektkoordinatorin für sie unterstützend und wichtig. Der große Zuwachs in den Kategorien „Lernpartnerschaften/Tandems“, „Strategien“, „Reflexion“ und „Projektarbeit“ zeigt eindrucksvoll, dass autonomes Lernen angeleitet und begleitet werden soll und nicht bedeutet, alleine zu lernen, sondern dass der Austausch mit Peers und TutorInnen eine elementare Rolle im Selbstlernprozess spielt.

2.2.3 Das Projekt „speakING“ – Deutschförderung für MINT-Studierende an der Universität Bremen

Seit dem Wintersemester 2015/16 sind 2 Tutorinnen des FZHB-Tutorenprogramms im Projekt „speakING“ (Bereich „MINTernational“) in

Kooperation mit dem International Office und dem Fachbereich 4 (Produktionstechnik) der Universität intensiv als LernberaterInnen im Einsatz, um internationale BewerberInnen für den Masterstudiengang Produktionstechnik sprachlich und methodisch dabei zu unterstützen, den fachlichen Eingangstest im FB 4 erfolgreich zu bestehen. Die Bereitstellung von fachorientierten Lernangeboten und individueller Sprachlernberatung sind hier die beiden Säulen des Konzepts.

Internationale Studierende kommen häufig mit Sprachkenntnissen an die Universität, die die Teilnahme an einem deutschsprachigen Masterstudiengang zunächst einmal nicht ermöglichen. Zugleich wird aber eine Internationalisierung von Studiengängen angestrebt. Im Projekt „MINTERnational“, einer Kooperation von FB 4, dem International Office und dem FZHB, sollen künftige internationale Masterstudierende im Fach Produktionstechnik im FB 4 auf das Masterstudium sprachlich und fachlich vorbereitet werden. TutorInnen vom FB 4 liefern fachliche Inhalte, die über TutorInnen des FZHB didaktisch aufbereitet und für Selbstlerneinheiten nutzbar gemacht werden (regelmäßige Lernberatung, Entwicklung von kleinen Lernszenarien, um die fachlichen Inhalte möglichst authentisch einzuüben, etc.). Auf Seiten des FZHB werden die TutorInnen von der Projektkoordinatorin des Tutorenprogramms geschult und supervidiert. Nach ausführlicher didaktischer und methodischer Planung im Wintersemester 2015/16 haben im Sommersemester 2016 die ersten acht Teilnehmenden mit dem Programm speakING begonnen. Das zentrale Angebot im Rahmen von speakING ist ein Tutorenprogramm zur individuell angeleiteten Aneignung von Fachvokabular und typischen Ausdrucksweisen in Produktionstechnik und Verfahrenstechnik. Neben regelmäßigen Gruppentutorien erhält jeder Teilnehmer wöchentliche Einzeltutorien à 30 Minuten durch TutorInnen des Fremdsprachenzentrums (FZHB) und des Fachbereichs Produktionstechnik.

Diese individualisierte Lernform erlaubt es, optimal auf die heterogenen Ausgangskenntnisse und angestrebten Studienschwerpunkte einzugehen. Individuelle Lernbedürfnisse können auf diese Weise ermittelt und berücksichtigt werden.

Die fachsprachlichen Tutorien beginnen für Teilnehmer mit C1-Deutschkenntnissen direkt nach der Ankunft in Bremen, für Teilnehmer mit B2-Deutschkenntnissen erst nach Beendigung des C1-Kurses. Die Tutorien laufen zunächst bis zum Eingangstest im August. Für 2017 ist ein weiterer Durchgang geplant.

Umrahmt und ergänzt wird das Tutorenprogramm durch regelmäßige gemeinsame Veranstaltungen, in denen den Teilnehmern einerseits der Fachbereich und die einzelnen Fachgebiete, die Studierendenschaft und das International Office sowie andere zentrale Einrichtungen der Universität vorgestellt werden und andererseits Informationen zum Leben in Bremen und Deutschland und zur selbständigen Studiengestaltung im angestrebten Masterstudiengang vermittelt werden sollen. Abgerundet wird das Angebot durch organisierte Freizeitaktivitäten, Hilfe bei der Vernetzung innerhalb der Universität und Beratung und Unterstützung bei der Organisation des täglichen Lebens.

3 Win-a-Tutor – tutorielle Unterstützung in UNIcert®-Kursen

3.1 Grundidee

Die Sprachkurse am FZHB arbeiten grundsätzlich nach dem Prinzip homogener Lerngruppen. Die Bestimmung eines Eingangs- und Zielniveaus setzt hierfür einen Rahmen. Um sicherzugehen, dass das Sprachniveau der Lerner/innen den Anforderungen entspricht, wird ein Einstufungstest durchgeführt.

Dies wiederum ändert nichts an der Tatsache, dass trotz adäquater Ergebnisse im Einstufungstest jede/r Lerner/in über individuelle Stärken und Schwächen verfügt und individuell ist im Hinblick auf die Lernbiografie, das strategische Herangehen an das Erlernen einer Fremdsprache, sowie bevorzugte Lernmaterialien und Arbeitsformen. Hinzu kommen kulturelle Besonderheiten und Besonderheiten der Lebenssituation. Auch diese haben Einfluss auf den Verlauf des Lernprozesses.

Um dem gerecht zu werden, gehört zum Sprachkurs neben dem Präsenzunterricht und den Hausaufgaben – beides orientiert sich am Kursniveau und den damit verbundenen Kurszielen – auch das selbstgesteuerte Lernen.

Im Rahmen des fachübergreifenden Projekts „Win a Tutor“ an der Universität Bremen wurde in insgesamt 4 Sprachkursen untersucht, inwieweit selbstgesteuertes Lernen durch den Einsatz von TutorInnen im formellen Setting des Sprachkurses besser unterstützt werden kann.

Es sei hervorgehoben, dass grundsätzlich darum geht

- gute Rahmenbedingungen für den individuellen Lernprozess zu schaffen
- Lernwege zu optimieren
- den Lernerfolg zu unterstützen
- die Reflexion über den Lernprozess zu fördern
- insgesamt der Heterogenität studentischer Lerngruppen besser gerecht zu werden.

Der Einsatz erfolgte in UNICert-Kursen der Sprachen Portugiesisch, Italienisch (UNICert I) sowie Englisch als allgemeine Wissenschaftssprache (UNICert II).

3.2 Rahmenbedingungen

Pro Kurs umfasst der Workload grundsätzlich 90 Arbeitsstunden, die sich aus 30 Unterrichtsstunden und 60 Stunden selbstgesteuerten Lernens zusammensetzen. Für die regelmäßige, aktive Teilnahme am Kurs, die Dokumentation des selbstgesteuerten Lernens und das Bestehen der Abschlussprüfung erhalten die LernerInnen 3 CPs (pro Kurs). Die Lerner/innen wählen die Kurse selbst im Rahmen des General Studies Angebots der Universität Bremen. Orientierungshilfe für die Kurswahl bietet generell ein Einstufungstest (Englisch) bzw. ein Beratungsgespräch (Italienisch, Portugiesisch) beim Dozenten/bei der Dozentin. Im Kurs selbst erfolgt eine ausführliche Selbsteinschätzung mit Hilfe von EPOS, denn diese bildet wiederum die Grundlage für die Bestimmung der individuellen Selbstlernziele.

3.3 Die Rolle des Tutors im blended-learning Sprachkurs

Die tutorielle Begleitung des individuellen Lernens unter Verwendung von EPOS kann als Bindeglied zwischen Unterricht und selbstgesteuerten Lernen gesehen werden. Zwei Komponenten spielen dabei eine Rolle:

Tutorielle Begleitung direkt im Kurs (2-3 mal im Semester)

- Einführung ins selbstgesteuerte Lernen allgemein
- Einführung in die Benutzung von EPOS für Lernreflexion und Dokumentation des Selbstlernens
- eine mid-term Feedback Session/Evaluation bzw. Befragung am Ende.

Tutorielle Begleitung außerhalb des Kurses (fortlaufend)

- fortlaufende Unterstützung bei der Verwendung von EPOS
- Feedback zur Selbsteinschätzung
- Hilfestellung bei der Definition der Lernziele (2-3)

- Anregungen zu Lernstrategien und Lernmaterialien
- Supervision der Lernaktivitäten und des Zeitmanagements

Zusätzliche Angebote von Tutoren (außerhalb des Kurses)

- Strategieworkshops (z. B. zur Erweiterung des Wortschatzes, zu unterschiedlichen Ansätzen zur Aneignung von Grammatik, zur Auswahl geeigneter Lernmaterialien)
- Workshop zur Arbeit an den Fertigkeiten (insbesondere Sprechen und Schreiben)

3.4 Lernerrückmeldungen nach dem ersten Durchgang

Regulär gehört das selbstgesteuerte Lernen in alle Sprachkurse für Studierende am FZHB dazu. Für die CP-Vergabe dokumentieren die LernerInnen die wöchentlich durchgeführten Lernaktivitäten sowie reflektieren über deren Wirksamkeit im Lernprozess.

Auftauchende Schwierigkeiten dabei sind im Allgemeinen:

- das Zeitmanagement
- Quantität und Qualität der Reflexion und Dokumentation
 - Beides verbessert sich durch den Einsatz von TutorInnen im blended-learning Sprachkurs. Die Befragung am Ende des ersten Durchlaufs hat ergeben, dass sich die Mehrheit der Lerner/innenn generell unterstützt fühlte, einige empfanden das tutoriell begleiteten Lernprozess aber auch als Mehrarbeit. Besonders positiv wurde die tutorielle Begleitung direkt im Kurs wahrgenommen. Der online-Begleitung wird oft die persönliche Beratung vorgezogen, was sicherlich mit dem persönlichen Kontakt und damit verbundenen höheren Grad der Verbindlichkeit zu tun hat.
 - Wünschenswert wäre es, das tutoriell begleitete Selbstlernen in alle Kurse zu integrieren. Bei zukünftigen Evaluierungen sollten folgende Aspekte verstärkt Berücksichtigung finden: Qualität der Dokumentation der Lernprozesse
 - der messbare Lernerfolg/die Lernprogression

4 Fazit

Das Bremer Tutorenprogramm hat sich als Serviceeinrichtung der Universität Bremen etabliert. Die stetig steigende Nachfrage aus den Fachbereichen sowie die Einbindung in verschiedenste Projekte zeigen, dass autonomes Lernen mit tutorieller Beratung und Begleitung ein funktionierendes Konzept ist. Die Beratungspraxis zeigt, dass die ständige Reflexion des Lernprozesses auf Seite der Lerner/innenn und des Beratungsprozesses auf Seite der TutorInnen ein sich bedingendes Kontinuum ist, welches einmal mehr ein Plädoyer dafür ist, dass autonomes Lernen begleitet werden sollte:

Autonomy, then, is an intimately personal affair. It is about your life, about what you want to achieve, and what you enjoy. In this way, it is the only way to learn successfully in the long term. Because no one knows you better than you do, and no one can make your choices for you, autonomy requires you to get to know yourself better. Becoming autonomous is a process of discovery. Because autonomy is about you and starts from within you, it cannot be forced upon you. You, and you alone, can make the decision to start this journey. But just as good travelers listen to others and learn from their experiences, good learners are not islands. They rely on others to offer insights, and occasionally, show them the way (Reinders: o.J.).

Dieses Zitat von Reinders verdeutlicht, dass autonomes Sprachenlernen nicht von außen vorgegeben werden bzw. verpflichtend durchgeführt werden kann, sondern von den Lerner/innenn selbst ausgehen muss. Haben sie die Entscheidung zum autonomen Lernen getroffen, so bedeutet dies nicht, dass nicht Ratschläge und Empfehlungen angenommen werden können (vgl. hierzu auch Little 1991, 1994, 2008; Tassinari 2010).

Die Gestaltung offener Lernumgebungen erfordert von Lehrenden und Lernenden vielfältige Kompetenzen. Fakt ist, dass nachhaltiges Lernen und eine tragfähige Kompetenzentwicklung sich dann entfalten können, wenn Lernende wie auch Lehrende den Rahmen und den didaktischen Raum erhalten, sich autonom, produktiv und aktiv im sozialen Austausch und

selbstständig mit der Sprache auseinanderzusetzen. Am FZHB wurden auf institutioneller Ebene der Universität Bremen autonomisierende Lernangebote im Sinne des informellen Lernens anerkannt und in das General Studies-Programm integriert. Diese Maßnahme ist in Einklang mit der Empfehlung des Europarats, informelles, lebenslanges Lernen institutionell zu verankern (vgl. EUR-Lex 2007). Studentische TutorInnen wie auch Lehrkräfte sollten kontinuierlich geschult werden, um sich die zur Begleitung von autonomen Lernprozessen notwendigen Strategien und Beratungstechniken aneignen zu können. Lernräume zu eröffnen erfordert auch Umgang mit freierem Entscheidungsspielraum und die Nutzung vorhandener Kompetenzen von Lehrenden/Kolleg/innen und Lerner/innen. Offene Lernräume, seien sie physisch (Selbstlernzentrum, Lernraum, Sprachcafé, Bibliothek etc.) oder virtuell (Lernplattformen, Social Media etc.) stellen nicht per se Alternativen zu unterrichtlichem Lernen da, sondern sind vielmehr als Komplementärangebot zu klassischen Unterrichts/Selbstlernszenarien zu verstehen.

Die hier vorgestellten Konzepte zeigen deutlich auf, dass Sprachenzentren an Hochschulen von ihrem Selbstverständnis und ihren Zielsetzungen her wissenschaftliche Einrichtungen sind. Entsprechend bietet das FZHB wissenschaftsbasierte Fremdsprachenlehre an, verbunden mit der Entwicklung innovativer und individueller Lehr- und Lernkonzepte.

Literatur

- Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia & Stork, Antje (2011). Hör- und Sprechtraining mit Audioportfolios – ja, aber wie? In: *Fremdsprache Deutsch* 45, 17-20.
- Benson, Phil (2009). Mapping the world of language learning beyond the classroom. In: Kjisik, Felicity; Voller, Peter; Aoki, Naoko & Nakata, Yoshiyuki (Hrsg.). *Mapping the terrain of learner autonomy: Learning environments, learning communities and identity*. Tampere, Finland: Tampere University Press, 217-235.
- Benson, Phil (2011). *Language learning and teaching beyond the classroom: An introduction to the field*. In: Benson & Reinders (Hrsg.), 7-16.
- Benson, Phil & Reinders, Hayo (Hrsg.) (2011). *Beyond the Language Classroom*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Buschmann-Göbels, Astrid; Rodewald, Christine & Heyse, Lisa (2011). Selbstlernen mit Beratung. Die Gestaltung einer motivierenden Lernumgebung. In: Arntz, Reiner; Krings, Hans P. & Kühn, Bärbel (Hrsg.). *Autonomie und Motivation. Erträge des 2. Bremer Symposions zum autonomen Fremdsprachenlernen*. Bochum: AKS-Verlag, 114-126.
- Buschmann-Göbels, Astrid; Bornickel, Marie-Christin & Nijnikova, Marina (2015). Lernberatung und tutorielle Lernbegleitung heterogener Lerngruppen zwischen individuellen Bedürfnissen und fachlichen Anforderungen. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20/1. [Online: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/197/190>, 21.11.2016].
- EUR-Lex (2007). *Anerkennung des Wertes von nichtformalen und informellen Lernerfahrungen* (im europäischen Jugendbereich). [Online: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=URISERV%3Ac11096>, 20.02.2016].
- Fink, Matthias C. (2010). *ePortfolio und selbstreflexives Lernen. Studien zur Förderung von Reflexivität im Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kühn, Bärbel & Langner, Michael (2011). Portfolios – ePortfolios – Plattformen. In: *Fremdsprache Deutsch* 45, 44-47.
- Kühn, Bärbel & Pérez Cavana, Maria Luisa (Hrsg.) (2012). *Perspectives from the European Language Portfolio. Learner Autonomy and Self-Assessment*. London: Routledge.
- Lamb, Terry (2014). Spaces for learning. In: *Promoting excellence in language education*. European Centre for Modern Languages conference 20-21 March 2014. The conference blog. [Online: <http://www.ecml.at/News/Conference20143/Articles/TabId/1568/ArtMID/4241/ArticleID/131/Spaces-for-learning.aspx>, 30.08.2014].
- Little, David (1991). *Learner Autonomy. Definitions, Issues, and Problems*. Dublin: Authentik.
- Little, David (1994). Learner Autonomy. A Theoretical Construct and its Practical Application. In: *Die Neueren Sprachen* 93, 430-442.
- Little, David (2008). Learner autonomy in practice: a challenge for university language teaching. In: Arntz, Reiner & Kühn, Bärbel (Hrsg.). *Autonomes Fremdsprachenlernen in Hochschule und Erwachsenenbildung*. Bochum: AKS-Verlag, 47-63.

- Murray, Garold (Hrsg.) (2014). *Social Dimensions of Autonomy in Language Learning*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Murray, Garold; Fujishima, Naomi & Uzuka, Mariko (2014). The Semiotics of Place: Autonomy and Space. In: Murray (Hrsg.) (2014), 81-99.
- Parnell, Rosie & Procter, Lisa (2011). Flexibility and placemaking for autonomy in learning. In: *Educational and Child Psychology. Special Issue: Optimal environments for learning: The interface of psychology, architectural design and educational practice*, 28/1, 77-88.
- Pitkänen, Kari K.; Jokinen, Jaana. Karjalainen, Sinikka; Karlsson, Leena; Lehtonen, Tuula; Matilainen, Mirjami & Niedling, Christian (Hrsg.) (2011). *Out-of-classroom language learning*. University of Helsinki Language Centre: Language Centre.[Online: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/25854/outofcla.pdf?sequence=1>, 19.08.2014].
- Reinders, Hayo (2011). Materials development for learning beyond the classroom. In: Benson & Reinders (Hrsg.) (2011), 175-189.
- Reinders, Hayo (o.J.). *Innovation in teaching*. [Online: <http://innovationinteaching.org/autonomy/practical-tips/>, 12.07.2014].
- Tassinari, Maria Giovanna (2010). *Autonomes Fremdsprachenlernen: Komponenten, Kompetenzen, Strategien*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Sprachlern-Coaching für chinesische Studierende an der Ruhr-Universität Bochum

Ein Forschungsprojekt zur Unterstützung selbstgesteuerten Lernens der deutschen Sprache

Huizi Yan

Abstract

Selbstgesteuertes Fremdsprachenlernen nimmt im deutschen Hochschulkontext eine immer wichtigere Rolle ein, wobei internationale Gaststudierende und insbesondere chinesische Studierende mit diesem Konzept wenig vertraut sind. Dieser Beitrag gibt zunächst einen Überblick über Lernschwierigkeiten chinesischer Studierender, und stellt dann ein Projekt zur Unterstützung ihrer Sprachlernprozesse vor, in dem sie durch das Sprachlern-Coaching über ihre Lernkontexte reflektieren und ihre Lernwege optimieren können.

Schlüsselwörter: chinesische Studierende; Sprachlern-Coaching; Reflexion; Selbstgesteuertes Lernen.

1 Einleitung

Empirische Untersuchungen zu chinesischen Studierenden an deutschen Hochschulen analysieren das metakognitive Vorgehen bei der Durchführung von Lernaktivitäten (vgl. Liu 2012; Luo 2011; 2015), oder betrachten aus soziologischer oder interkultureller Perspektive Probleme und Schwierigkeiten dieser Zielgruppe im deutschen Hochschulkontext (vgl. Guan 2007; Zhou 2010; Zhu 2012). Oft zeigen diese Studien, dass die Mehrheit der chinesischen Studierenden Lernschwierigkeiten in Deutsch als Fremdsprache (im Folgenden: DaF) überwinden muss.

Beratungsprogramme zur Unterstützung der DaF-Lernprozesse wurden entweder generell internationalen Studierenden an deutschen Hochschulen angeboten (vgl. Claußen 2009; Mehlhorn 2005), oder ostasiatischen Studierenden, bei denen chinesische Studierende die größte Gruppe bilden (vgl. Zeilinger 2006: 2). Ostasiatische Studierende verfügen zwar über viele Gemeinsamkeiten, sind aber doch nicht als eine homogene Gruppe zu betrachten (ebd.: 5f). Auch die Gruppe der chinesischen Studierenden kann nicht als einheitlich betrachtet werden, da sich unter anderem der akademische und soziale Hintergrund unterscheiden kann und somit auch diese Gruppe durch individuelle Lernerpersönlichkeiten gebildet wird (vgl. Zhu 2012: 101). Mithilfe des Sprachlern-Coachings (im Folgenden: SLC), einer prozess-, lösungs- und ressourcenorientierten Lernbegleitung (Spänkuch 2014: 56), fokussiert das Forschungsprojekt im vorliegenden Beitrag auf DaF-Lernprozesse von einzelnen chinesischen Studierenden.

2 Chinesische Studierende in Deutschland

Bevor die individuellen Lernprozesse chinesischer Studierender betrachtet werden, sollen zunächst Spezifika der Zielgruppe, die möglicherweise eine Auswirkung darauf ausüben können, skizziert werden. Dabei wird insbesondere die gewohnte Lerntradition chinesischer Studierender betrachtet. Im Anschluss daran wird die Frage beantwortet, inwieweit der Erwerb und Gebrauch der deutschen Sprache chinesischen Studierenden Schwierigkeiten bereitet. Abschließend wird der Frage nachgegangen, warum für diese Zielgruppe spezielle Beratungsprogramme nötig sind.

2.1 Chinesische Lerntraditionen

Die chinesische Bildung verfügt über zwei Hauptmerkmale: Prüfungsorientiertheit und Lehrerorientiertheit (vgl. Zhu 2012: 77). Viele Chinesen sind der Ansicht, dass die tertiäre Bildung über das weitere Leben eines Menschen

entscheidet. Die Hochschulaufnahmeprüfung bzw. Gaokao ist daher als Meilenstein des Lebens zu betrachten. Aufgrund begrenzter Studienplätze und der großen Anzahl der Prüflinge ist die Konkurrenz für jeden Prüfungsteilnehmer sehr stark. Um in diesem Bildungssystem erfolgreich zu sein, müssen chinesische Lerner/innen kontextspezifische Strategien entwickeln (ebd.). Unter Prüfungsdruck verwenden sie meist Lernstrategien zur Speicherung von Informationen im Kurzzeitgedächtnis (vgl. Zeilinger 2006: 7), z. B. das Auswendiglernen, damit sie möglichst viele Lerninhalte kurzfristig memorieren.

Statt Lerner/innen stehen Lehrende im Mittelpunkt des chinesischen Unterrichts (vgl. Zhu 2012: 78). Lerner/innen sollen großen Respekt vor Lehrenden und dem von ihnen vermittelten Wissen haben. Der Lehrer ist daher als Autorität zu betrachten und entscheidet, welches Wissen vermittelt werden muss (vgl. Chan 1999: 301; Nield 2004: 190). Lerner/innen vermeiden es, Fragen an die Lehrenden zu stellen um nicht ihre Autorität in Frage zu stellen (vgl. Hodkinson & Poporat 2014: 434). Dieses Hierarchiegefälle zwischen Lehrenden und Lernenden wird auch als „*Power Distance*“¹ (Hofstede et al. 2010) bezeichnet. Auch wenn der Lehrende eine Frage im Plenum stellt und Antworten von den Lerner/innen erwartet, melden sie sich kaum, da sie denken, dass die Äußerung der eigenen Meinung den Unterricht ineffektiv machen würde (vgl. Chan 1999: 301). Außerdem begründet Zeilinger (2006: 6) dieses passive Verhalten „mit der Angst vor Fehlern, die einen

¹ „*Power Distance*“ wird als Ausmaß definiert, in dem die Mitglieder von Organisationen und Institutionen mit weniger Macht akzeptieren und erwarten, dass die Macht ungleich verteilt wird. Die grundlegende Frage ist, wie eine Gesellschaft Ungleichheiten zwischen den Menschen behandelt. Menschen in Gesellschaften mit „*High Power Distance*“ akzeptieren eine hierarchische Ordnung, in der jeder einen bestimmten Platz hat. In Gesellschaften mit „*Low Power Distance*“ streben die Menschen an, Ungleichheiten der Macht auszugleichen. (Hofstede 2010: 60ff.)

Gesichtsverlust nach sich ziehen würden oder mit dem Wunsch innerhalb der Gruppe nicht aufzufallen und somit die Gruppenharmonie nicht zu stören“.

Es ist anzunehmen, dass diese Lerntraditionen auch ihre Lernprozesse in Deutschland, einem westlichen Land mit „*Low Power Distance*“ beeinflussen können. Neuere Untersuchungen weisen jedoch darauf hin, dass die Stereotype gegenüber chinesischen Lerner/innen überprüft werden müssen (vgl. Zhu 2012: 81f).

2.2 Lernschwierigkeiten in Deutsch als Fremdsprache

Die Studie von Zhu (2012) zeigt, dass die meisten der befragten chinesischen Studierenden große Schwierigkeiten während der Initialphase des Studiums in Deutschland haben: z. B. bei der selbstständigen Organisation des Studiums, beim Verstehen der Vorlesungen und bei der Diskussion im Seminar, beim wissenschaftlichen Schreiben und in der mündlichen Prüfung (ebd. 147ff.).

Neben der veränderten Lernkultur ist ein weiterer wichtiger Einflussfaktor nicht zu übersehen: Trotz der bestandenen Deutschprüfungen reicht ihre Sprachfähigkeit für das Fachstudium nicht aus. Es ist vielen chinesischen Studierenden bewusst, dass sie ihre Sprachkenntnisse im Deutschen verbessern müssen, um erfolgreich ein Studium zu absolvieren. Laut Guan (2007: 140f) sind lediglich 9,6 Prozent der befragten Chinesinnen und Chinesen an der Universität Bremen (n=73) der Meinung, dass sie keine Sprachprobleme haben. Bei 5,5 Prozent der Befragten fehlt gänzlich die Motivation zum weiteren Deutschlernen während des Fachstudiums. Zur Verbesserung der Deutschkenntnisse bevorzugen 53,4 Prozent der Befragten, auf deutschsprachige Medien, wie z. B. Bücher, Kassetten, oder das Fernsehen, zurückzugreifen, während 31,5 Prozent von ihnen alle Möglichkeiten zum Sprechen mit Deutschen ausnutzen möchten. Vor dem Hintergrund dieser

Ergebnisse stellt sich nun die Frage, wie die Kompetenzentwicklung bei chinesischen Studierenden in DaF verläuft.

Chen (2012) hat 72 chinesische Studierende an der Universität Duisburg-Essen, die die DSH-Prüfung bestanden und schon mit ihrem Fachstudium angefangen haben, zu einer Prüfung eingeladen, in der ihre mündlichen Kompetenzen durch ausgewählte DSH-Aufgaben getestet wurden. Die Ergebnisse von diesem Re-Test wurden dann mit ihren DSH-Ergebnissen verglichen. Nur 25 Prozent der Studierenden haben ihre Sprechfertigkeit verbessert, 16,7 Prozent von ihnen haben die gleichen Noten wie in der vorherigen DSH bekommen und 58,3 Prozent der Probanden haben sogar im Re-Test schlechtere Noten bekommen (vgl. Chen 2012: 86f).

Als mögliche Begründung für die stagnierten oder gar zurückentwickelten mündlichen Kompetenzen führt Chen die mangelnde Interaktion in der Zielsprache an. Chinesische Studierende interagieren, wenn überhaupt, im akademischen Kontext mit deutschen Studierenden. In der privaten Domäne überwiegen Kontakte zu Landsleuten oder anderen ausländischen Studierenden (ebd. 111ff.). Das Zusammenbleiben von Chinesen ist zum Teil auf ihre Sprachdefizite im Deutschen zurückzuführen und wirkt sich negativ auf ihre Sprachentwicklung aus. Trotzdem wünschen sich die befragten Studierenden, ihr Deutsch zu verbessern und sich besser in die deutsche Hochschule und Gesellschaft zu integrieren. In diesem Fall besteht ein großer Bedarf an Beratungs- und Betreuungsangeboten (ebd. 175).

3 Sprachlern-Coaching für chinesische Studierende

Bis jetzt ist es nicht empirisch bewiesen, dass selbstgesteuertes Lernen effektiver und erfolgreicher ist als fremdgesteuertes Lernen (vgl. Siebert 2001: 26). Trotzdem wird die Fähigkeit des selbstgesteuerten Lernens im Bereich des Fremdsprachenlernens hervorgehoben, da das Erlernen der Fremdsprachen

aufgrund der unterschiedlichen Lernbedürfnisse von einzelnen Lerner/innen ein individueller Prozess ist (vgl. Kleppin 2008: 64). Das SLC (Spänkuch 2014) stellt m. E. die Möglichkeit dar, das selbstgesteuerte Deutschlernen chinesischer Studierender zu unterstützen.

3.1 Ziel des Projektes, Fragestellung und Zielgruppe

Die übergeordnete Forschungsfrage lautet: Wie wirkt sich das SLC auf die DaF-Lernprozesse chinesischer Studierender aus? Anhand des Konzeptes SLC werden folgende Teilfragen formuliert:

- Können die Studierenden Lernfortschritte in DaF erzielen? Der in diesem Projekt praktizierte Coachingansatz zielt auf die Erweiterung der fremdsprachlichen Kompetenzen der Lerner/innen. Aufgrund der individuellen Lernbedürfnisse der einzelnen Lernenden ist die einheitliche Evaluation der Lernergebnisse durch einen vom Coach vorgenommenen Test aber unmöglich. Daher wird hauptsächlich beobachtet, ob die Studierenden die im Coaching selbst festgelegten Lernziele erreichen.
- Kann das SLC die Studierenden zur Selbstreflexion anregen? Dies stellt sich als das übergeordnete Ziel des SLC dar und ermöglicht die Kontrolle über den eigenen Lernprozess (vgl. Böcker 2014: 184; Spänkuch 2014: 56). Es wird beobachtet, ob sie ihre Lernthematik konkretisieren und im Kontext betrachten, präzise und realistische Ziele finden, über ihr Lernverhalten reflektieren, und ihre Lernfortschritte evaluieren können.

Ziel des Forschungsprojektes ist vor allem die Auswirkung des SLC bei chinesischen Studierenden zu untersuchen. Außerdem geht es auf die folgenden Fragen ein: Welche Schwierigkeiten haben chinesische Studierende im DaF-Lernprozess? Sind sie mithilfe des SLC zu überwinden? Welche Besonderheiten weisen chinesische Studierende im SLC auf? Sind sie zum Teil auf die chinesischen Lerntraditionen zurückzuführen? Anhand der Evaluation

des SLC durch die Studierenden wird auch diskutiert, ob und wie der Coaching-Prozess dieser Zielgruppe angepasst werden muss. Die Ergebnisse von Einzelfallstudien lassen sich zwar nicht verallgemeinern, sollten aber Aufschlüsse über diese Zielgruppe geben.

Zur Zielgruppe gehören chinesische Studierende an der Ruhr-Universität Bochum, die sich die Verbesserung ihrer Deutschkompetenzen wünschen und bereit sind, dabei Veränderungen vorzunehmen und die Verantwortung über ihre Lernprozesse zu übernehmen (vgl. Spänkuch 2014: 59f). Dabei spielt es keine Rolle, auf welcher Niveaustufe sie sich zu Beginn der Unterstützungsmaßnahmen befinden, ob sie im betreffenden Zeitraum einen Deutschkurs besuchen oder nicht, ob sie sich in einem deutsch- oder englischsprachigen Studium befinden. In dieser Longitudinalstudie werden individuelle Lernprozesse rekonstruiert und mehrere Sitzungen mit einzelnen Studierenden organisiert. Aus ökonomischen Gründen habe ich mich auf zehn Studierende beschränkt, die zur Vorbereitung auf Deutschprüfungen, zur Verbesserung von Fachkompetenzen in sozialwissenschaftlichen Studiengängen, die höhere Ansprüche an Sprachkompetenzen haben, oder zur Anpassung an das Leben in Deutschland ihre Deutschkenntnisse verbessern wollten.

3.2 Methodische Vorgehensweise

Im Mittelpunkt steht das SLC. Zum Forschungszweck werden weitere Instrumente wie Sprachlernbiographie und Logbuch eingesetzt.

In der ersten Coaching-Sitzung wird zunächst das Thema durch den Coachee mit Hilfe der visuellen Aufstellung von relevanten Elementen erklärt und das Ziel schriftlich formuliert. Dann entscheidet er über einzusetzende Ressourcen und erstellt seinen Lernplan schriftlich (Spänkuch 2014: 67ff). Die visuellen Aufstellungen und die schriftlichen Formulierungen werden fotografiert und

an den Coachee geschickt. Sie dienen einerseits als Forschungsdaten und andererseits als Ressourcen des Coachees. Nach der Erprobungsphase, in der der Coachee seinen Lernplan durchgeführt hat, evaluiert er seine Lernergebnisse und den Coaching-Prozess in der zweiten Coaching-Sitzung. Nach ca. einem Jahr reflektiert er in der dritten Coaching-Sitzung über seine weiteren DaF-Lernprozesse.

Das SLC geht vor allem direkt auf die konkrete Lernthematik ein. Die Studierenden werden erst nach ihren Lernerfahrungen gefragt, wenn sie über ein bestimmtes Lernverhalten reflektieren, das mit dieser Lernthematik zusammenhängt. Dadurch wird festgestellt, worauf dieses Lernverhalten zurückzuführen ist. Im Rahmen des Forschungsprojektes ist es m. E. aber wichtig, zunächst einen Überblick über einzelne Studierende hinsichtlich ihrer Sprachlernerfahrungen zu geben. Wie im Kapitel 2.1 erwähnt, müssen die Einflüsse der Lernerfahrungen chinesischer Studierender auf ihr Lernverhalten in Deutschland neu überprüft werden. Mithilfe eines Leitfadeninterviews wird die Sprachlernbiographie erhoben. Die Triangulation unterschiedlicher qualitativer Methoden soll diese Zielgruppe aus unterschiedlichen Perspektiven erfassen (vgl. Flick 2008: 43). Außerdem dienen die Daten dem fallübergreifenden Vergleich.

Die Sprachlernbiographie umfasst folgende Aspekte: gelernte Fremdsprachen, Lerndauer und -ort, Unterrichtsformen, Motivation, Lernstile/Lernertypen, Lernstrategien, Kontakt zu Zielsprachen, Einschätzung eigener Kompetenzen, Einstellungen zum Sprachenlernen und zu eigenen Lernerfahrungen. Sie basieren auf dem Leitfaden einer Lernbiographie von Mehlhorn (2005: 165f), Faktorenkomplexen beim Lernen des Deutschen in einem mehrsprachigen Kontext von Hufeisen (2004: 20) und individuellen Unterschieden zwischen Lernenden von Riemer (2002: 68ff.).

Je nach Lernzielen von einzelnen Studierenden dauert die Erprobungsphase unterschiedlich lange. Dabei sollen sie sich selbstständig mit ihrer Lernthematik auseinandersetzen. Zur Untersuchung der Auswirkung vom SLC ist das regelmäßige Dokumentieren der Lernprozesse außerhalb der Coaching-Sitzungen aber erforderlich. Dazu wird ein Logbuch in tabellarischer Form während der Erprobungsphase geführt. Die Studierenden sollen auf Chinesisch stichwortartig eintragen, was sie in Bezug auf ihre im SLC festgelegten Ziele gemacht haben, wie sie das gemacht haben und wie lange Zeit sie dafür gebraucht haben. Außerdem können sie ihre Anmerkungen zu einzelnen Lernaktivitäten schreiben (vgl. Mehlhorn 2005: 173). Diese Aufgabe ist aber den Studierenden schwer gefallen, die vor allem viel Zeit in ihr Fachstudium investieren mussten. Mit ihnen habe ich regelmäßig Gespräche oder Telefongespräche geführt, in denen sie mir über ihre Lernprozesse erzählt haben. Die Studierenden, die zum Zeitraum des SLC studienvorbereitende Deutschkurse besuchten, haben mir einmal im Monat das ausgefüllte Logbuch per E-Mail geschickt.

4 Ein Fallbeispiel

Am Beispiel eines Ausschnitts aus Probe-Coaching mit einer Studentin wird im Folgenden gezeigt, wie die Lernthematik konkretisiert und die Wahrnehmung des Lernkontextes erweitert werden kann.

In China hat die Studentin ca. anderthalb Jahre Deutsch gelernt. Nachdem sie den TestDaF bestanden hat, hat sie wegen Vorbereitung auf Fachprüfungen das Deutschlernen unterbrochen. Als sie in Deutschland ankam, hatte sie vor allem Schwierigkeiten beim Verstehen der Vorlesungen. Sie meinte, dass das Hören der deutschen Sprache sie „gequält“ habe. Vor allem sprach sie über den fehlenden Wortschatz: In den Vorlesungen gab es viele Termini. Da sie sich nicht auf die deutschen Fachbegriffe vorbereitet habe, könne sie dem

Dozenten nicht folgen. Weiterhin beschrieb sie eine konkrete Hörsituation, in der sie sich gequält fühlte:

Wenn ich einen Satz höre, übersetze ich ihn selbstverständlich ins Chinesische. Dann habe ich den nächsten Satz verpasst. Schon wieder kommt der übernächste Satz, dann ist alles durcheinander. Das trübt besonders meine Stimmung. Er redet immer weiter und wartet nicht auf mich. Ich bin aber immer noch beim letzten Satz. Warum klingt dieses Wort gar nicht fremd, aber ich verstehe es trotzdem nicht? Dann quäle ich mich mit den Gedanken und verstehe nichts mehr.

Zur Bewältigung der Hörverstehensschwierigkeiten hat sie während der TestDaF-Vorbereitung meist die Zeit ins Hörtraining investiert. Trotzdem konnte sie ihre Lernfortschritte schwer erkennen. Es war ihr jedoch klar, dass ihre Vorgehensweise beim Hörtraining nicht effektiv war:

Ich denke, es geht nicht mit meinen Methoden beim Hören. [...] Ich höre zum ersten Mal: Warum kann ich denn so viel nicht verstehen? Dann bin ich genervt und lese sofort den Hörtext. Danach höre ich wieder und fühle mich direkt viel wohler. Das hilft aber eigentlich beim Hörtraining nicht.

Sie war der Ansicht, dass sie zu langsam auf das Gehörte reagiere, da sie zu wenig Deutsch gehört habe. Dies musste weiterhin präzisiert werden, indem die Studentin erklärte, was sie konkret darunter verstand, denn „Bedeutungen sind individuell und nicht interpersonal übertragbar“ (Spänkuch 2014: 58). Mit dieser Äußerung „zu wenig Deutsch gehört“ meinte sie, dass ihr die Kommunikation im Alltag auf Deutsch fehlte:

Die Sommerferien sind sehr lang. Alle Kommilitonen lernen alleine. Ich habe auch keine engen Kontakte mit Deutschen, bleibe jeden Tag zu Hause oder lese Bücher in der Bibliothek. Oder ich treffe chinesische Kommilitonen und rede mit ihnen. Ich denke, dass mein Deutsch nun rasch nachlässt. Wenn ich kein Deutsch gehört hätte, hätte ich es schon vergessen. Bin ich überhaupt noch in Deutschland?

Das bestätigt die Annahme von Chen (2012), dass die Lernschwierigkeiten chinesischer Studierender in DaF sich zum Teil mit den mangelnden Kontakten zu Deutschen begründen lassen (Kap. 2.2). Der Versuch, nach

einem Sprachtandempartner zu suchen, ist ihr leider misslungen. Als den einzigen Zugang zur deutschen Sprache nannte sie Fernseher.

Am Anfang dachte die Studentin, dass der Wortschatz genau das Problem sei. Die Reflexion über ihre Lernerfahrungen mit dem Hörtraining wies sie darauf hin, dass ihr noch Hörstrategien gefehlt haben. Außerdem wurde sie auf die Kontakte zur deutschen Sprache aufmerksam gemacht. Dass die einzelnen Elemente sich zusammen auf ihre Lernthematik auswirken, ist ihr im Laufe des Coaching-Prozesses klarer geworden.

5 Ausblick

Dem Einzelfall ist zunächst zu entnehmen, dass das SLC der Studentin ermöglicht, ihre Erfahrungen, Emotionen und Einstellungen im Kontext zu betrachten. Außerdem ist sie doch von den Lerntraditionen in China geprägt: Zur Vorbereitung auf den TestDaF hat sie einen großen Wert auf das Hörtraining gelegt. Als sie später ins Fachstudium eingestiegen ist, hat sie wieder die Schwierigkeiten beim Hörverstehen wahrgenommen, aber das Hörtraining nicht fortgesetzt, da sie keine Deutschprüfungen ablegen musste. Mit dem Fernsehen tröstete sie sich. Wenn die weiteren Phasen des SLC durchgeführt werden, sollen sie die Studentin bei der Festlegung des Lernziels, Ressourcenidentifikation und Erstellung des Handlungsplans unterstützen (vgl. Spänkuch 2014: 66).

Literatur

- Böcker, Jessica (2014). Die Qualitative Inhaltsanalyse als Instrument zur Beschreibung von Reflexionsprozessen in Sprachlern-Coaching und Sprachlernberatung. In: Berndt, Annette & Deutschmann, Ruth-Ulrike (Hrsg.): *Sprachlernberatung – Sprachlerncoaching*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 177-192.
- Chan, Sally (1999). The Chinese Learner: a question of style. In: *Education + Training*, 41/6-7, 294-304. [Online: <http://dx.doi.org/10.1108/00400919910285345>, 31.08.2016].
- Chen, Yu (2012). *Verbessern chinesische Studierende ihre Sprechfertigkeit im Deutschen während des Fachstudiums in Deutschland? Eine empirische Untersuchung unter Berücksichtigung sozialer Aspekte*. Frankfurt a.M. [u.a.]: Lang.
- Claußen, Tina (2009). *Strategientraining und Lernberatung. Auswirkungen auf das Kommunikations- und Lernverhalten ausländischer Studierender an deutschen Hochschulen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Flick, Uwe (2008). *Triangulation. Eine Einführung*. 2. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Guan, Huiping (2007). *Anpassung und Integration der chinesischen Studierenden in Deutschland. Eine Untersuchung anhand des Beispiels an der Universität Bremen*. [Online: <http://webdoc.sub.gwdg.de/ebook/dissts/Bremen/Guan2007.pdf>, 31.08.2016].
- Hodkinson, Chris & Poropat, Arthur (2014). Chinese students' participation: the effort of cultural factors. In: *Education + Training*, 56/5, 430-446. [Online: <http://dx.doi.org/10.1108/ET-04-2013-0057>, 31.08.2016].
- Hofstede, Geert; Hofstede, Gert Jan & Minkov, Michael (2010). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. New York: McGraw-Hill USA.
- Hufeisen, Britta (2004). Deutsch und die anderen (Fremd)sprachen im Kopf der Lernenden. Wie man dieses Potenzial im Deutschunterricht nutzen kann. In: *Fremdsprache Deutsch* 31/4, 19-23.
- Kleppin, Karin (2008). "Eigentlich trifft kein Sprachkurs genau das, was ich brauche." Zur Implementierung von Sprachlernberatung in Fremdsprachenzentren. In: Arntz, Reiner & Kühn, Bärbel (Hrsg.). *Autonomes Fremdsprachenlernen in Hochschule und Erwachsenenbildung. Fremdsprachen in Lehre und Forschung (FLF)* 43, 64-73.
- Liu, Miao (2012). *Studienerfolg und Metakognition. Eine empirische Untersuchung zur Qualität von Lern- und Studienbedingungen chinesischer Studierender in Deutschland*. [Online: https://edoc.ub.uni-muenchen.de/15044/1/Liu_Miao.pdf, 31.08.2016].
- Luo, Xun & Kück, Sebastian (2011). Gibt es Lernstile, die kulturspezifisch sind? Eine interkulturelle Annäherung an das Lernstilkonzept anhand einer vergleichenden Untersuchung am Beispiel deutscher und chinesischer Studenten. In: *Interculture Journal* 10/15. [Online: <http://www.interculture-journal.com/index.php/icj/article/view/123/209>, 31.08.2016].
- Luo, Xun (2015). *Lernstile im interkulturellen Kontext. Eine empirische Untersuchung am Beispiel von Deutschland und China*. Wiesbaden: Springer VS.

- Mehlhorn, Grit (2005). *Studienbegleitung für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen*. München: Iudicium.
- Nield, Kevin (2004). Questioning the myth of the Chinese learner. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*. 16/3, 189-196. [Online: <http://dx.doi.org/10.1108/09596110410531186>, 31.08.2016].
- Rierner, Claudia (2002). Wie lernt man Sprachen? In: Quetz, Jürgen & von der Handt, Gerhard (Hrsg.). *Neue Sprachen lehren und lernen. Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung*. Bielefeld: wbv-Verlag, 49-82.
- Siebert, Horst (2001). *Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neue Lernkulturen in Zeiten der Postmoderne*. Neuwied u.a.: Luchterhand.
- Spänkuch, Enke (2014). Systemisch-konstruktivistisches Sprachlern-Coaching. In: Berndt, Annette & Deutschmann, Ruth-Ulrike (Hrsg.). *Sprachlernberatung – Sprachlerncoaching*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 51-81.
- Zeilinger, Miriam (2006). Beratung von ostasiatischen Studierenden. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11/2. [Online: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/369/750>, 31.08.2016].
- Zhou, Jun (2010). Zwischen „Elite von morgen“ und „Müllstudenten“. *Chinesische Studenten in Deutschland*. Münster: Verl.-Haus Monsenstein und Vannerdat. [Online: <http://d-nb.info/1000848345/34>, 31.08.2016].
- Zhu, Jiani (2012). *Academic Adjustment of Chinese Students at German Universities*. [Online: <http://edoc.hu-berlin.de/dissertationen/zhu-jiani-2012-11-21/PDF/zhu.pdf>, 31.08.2016].

Möglichkeiten der Entwicklung von Sprachlernkompetenz in der Sprachlernberatung

Christina Klempel

Abstract

Im vorliegenden Beitrag werden die Ergebnisse einer Masterarbeit vorgestellt, in der empirische Daten aus Sprachlernberatungen am Institut für Romanistik der Justus-Liebig-Universität-Gießen untersucht werden. Im Zentrum der Analyse steht die Frage, inwiefern sich in Sprachlernberatungen Hinweise auf eine Entwicklung von Sprachlernkompetenz bei den Ratsuchenden erkennen lassen.

Schlüsselwörter: Sprachlernberatung, Empirie, Romanistikstudierende, Sprachlernkompetenz, Einzelfallanalyse, qualitative Inhaltsanalyse

1 Sprachlernkompetenz

Von europäischen schulischen und außerschulischen Bildungseinrichtungen wird seit Mitte der 1970er Jahre das Ziel des *Lernen lernens* verfolgt (vgl. Martinez 2008: 35), das in den letzten Jahren vom Konzept der „Sprachlernkompetenz“ (SLK) abgelöst worden zu sein scheint. Die zunehmende Bedeutung der Sprachlernkompetenz spiegelt sich u.a. in den 2012 veröffentlichten *Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife* wider, wo sogar die Teilkomponenten der SLK eingehend erläutert werden (Kultusministerkonferenz 2012: 10ff.).¹ Dabei stellt die SLK eine Erweiterung des Konzepts der „Methodenkompetenz“ dar, wie es noch in den

¹ Im Folgenden: KMK.

Bildungsstandards für die Sekundarstufe 1 beschrieben wird (vgl. Martinez & Meißner erscheint: 4). In den *Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife* (KMK 2012) heißt es:

Sprachlernkompetenz beinhaltet die Fähigkeit und die Bereitschaft, das eigene Sprachenlernen selbständig zu **analysieren** und **bewusst zu gestalten**, wobei die Schülerinnen und Schüler auf ihr **mehrsprachiges Wissen** und **auf individuelle Lernerfahrungen** zurückgreifen. (KMK 2012: 25, Hervorh. d. Verf.).

SLK umfasst demnach sowohl die Fähigkeit als auch die Bereitschaft zum Fremdsprachenlernen bzw. zur Verantwortungsübernahme des eigenen Lernens (vgl. Holec 1979: 3). Zentrale Komponenten der SLK sind die Analyse und die aktive und individuelle Gestaltung des eigenen Lernprozesses. So sollen die Schülerinnen und Schüler in der Lage sein, sowohl ihre Sprachkompetenz als auch ihre Mehrsprachigkeit (Erstsprache, ggf. Zweitsprache, Fremdsprachen) eigenständig auszubauen (vgl. KMK 2012: 25 f.). Auch wird erwartet, dass sie über die hierfür notwendigen Ressourcen verfügen. So heißt es weiter: „Dabei nutzen sie zielgerichtet ein breites Repertoire von Strategien und Techniken des reflexiven Sprachenlernens (ebd.: 25. Für eine genaue Analyse der einzelnen Deskriptoren vgl. KMK 2012: 25f.).

Die Ausführungen zu SLK wurden im Rahmen der hier dargestellten Masterarbeit mit der noch immer gültigen Klassifikation von Lernstrategien nach O'Malley & Chamot (1990) verknüpft, welche metakognitive, kognitive und soziale bzw. affektive Lernstrategien unterscheiden und in den Kontext der Sprachlernberatung übertragen. So werden in der Sprachlernberatung bisherige Lernerfolge *bewertet*, neue Lernvorhaben *geplant* und der Verlauf des Lernprozesses durch weitere Gespräche *überwacht*. Innerhalb einer Sitzung werden die Lernenden also dazu angeregt, metakognitive Lernstrategien zu verwenden. Kognitive Strategien verwendet der Ratsuchende, indem er beispielsweise den Einsatz von Hörverstehens-, Lese-,

Schreib- oder Kommunikationsstrategien plant. Plant der Ratsuchende innerhalb der Sprachlernberatung während seiner Lernphase mit anderen Lerner/innen zu kooperieren oder zusätzliche Informationen zum Lerngegenstand bei anderen Personen einzuholen, so handelt es sich um den Einsatz von sozio-affektiven Strategien.

2 Das Projekt *SLB-ROM*

Die in diesem Beitrag vorgestellte Untersuchung wurde im Rahmen des Projekts *Sprachen–Lernen–Beraten: Sprachlernberatung zur Förderung selbstgesteuerten Lernens romanischer Sprachen (SLB-ROM)* am Institut für Romanistik der Justus-Liebig-Universität Gießen durchgeführt.² Ausgangspunkt für das Projekt war die Tatsache, dass in den zeitlich limitierten und sehr heterogen zusammengesetzten sprachpraktischen Übungen am Institut für Romanistik nur sehr eingeschränkte Möglichkeiten zur individuellen Förderung der Studierenden bestehen. Ziel des Projekts ist daher, Romanistikstudierende durch Sprachlernberatung bei ihrem individuellen Fremdsprachenlernen zu unterstützen und ihre metakognitiven und (selbst-)reflexiven Kompetenzen zu fördern (vgl. Martinez et al. 2014)³.

Dabei stützt sich die Beratung auf die Grundsätze der klientenzentrierten, nicht-direktiven Beratung nach Carl Rogers (1985: 108ff.) sowie auf das Beratungskonzept nach Mehlhorn & Kleppin (2006). Es wird ein integrativer Beratungsansatz verfolgt, indem sowohl Elemente des Sprachlerncoachings (Kleppin & Spänkuch 2012) als auch der -beratung (s.o.) verwendet werden.

² Das Projekt besteht seit dem Wintersemester 2012/2013 und wird von Prof. Dr. Hélène Martinez, Inhaberin des Lehrstuhls für Didaktik der romanischen Sprachen und Literaturen, geleitet.

³ Unveröffentlichtes Abstract zur Tagung Sprachlernberatung in Hannover (Tagung verschoben vom 16.-18.10.2014 auf 02.-04.07.2015).

Bei allen Anpassungen auf struktureller Ebene war und ist das Projekt dem Prinzip der Nicht-Direktivität verpflichtet⁴.

Einer Sprachlernberatung am Institut für Romanistik der JLU Gießen liegt demnach folgender Ablauf zugrunde:

- I. Kontakt und Erwartungen
- II. Sprachlernbiographie
- III. Thema und Ziel
- IV. Ressourcenidentifikation
- V. Weiterführende Anregungen des Beratenden
- VI. Handlungsplan
- VII. Erprobungsphase (ggf. weitere Termine)
- VIII. Evaluation

3 Die Untersuchung

Ziel der Untersuchung war es, datengeleitet die Möglichkeiten und Grenzen der Entwicklung von SLK innerhalb der ersten Sprachlernberatungssitzung aufzuzeigen. Dabei wurde anhand eines Kriterienkatalogs untersucht, inwiefern sich bei den beratenen Studierenden Hinweise auf Sprachlernkompetenz erkennen lassen.

Für die Untersuchung wurden zwei Fälle ausgewählt, von denen im Folgenden ein Fall vorgestellt wird. An ihm werden die Möglichkeiten von Sprachlernberatung besonders deutlich.

Die Ratsuchende, Lena, ist Romanistikstudierende an der JLU Gießen. Aus ihrer dokumentierten Beratungssitzung lassen sich Möglichkeiten einer Sprachlernberatung ableiten. Für die Datenerhebung wurde auf den im Projekt verwendeten Fragebogen zum Kennenlernen (FB) und eine Audioaufnahme

⁴ Gespräch mit Prof. Dr. Hélène Martinez am 23.09.2014.

der Beratung zurückgegriffen. Außerdem wurden Fotos von den angefertigten Moderationskärtchen und Whiteboardbeschriftungen aus der Beratung miteinbezogen. Die Beraterin ist eine Projektmitarbeiterin mit mehrjähriger Lehrerschaft in fremdsprachenbezogenen, universitären Kontexten.

3.1 Die Auswertung

Die Auswertung der Daten erfolgte in Anlehnung an die strukturierende Inhaltsanalyse nach Mayring (2010). Dabei wurde sowohl theorie- als auch empiriegeleitet vorgegangen (vgl. Aguado 2013: 123ff.). Die Kategorienbildung erfolgte zum einen induktiv, auf theoretischer Grundlage, als auch deduktiv, auf Grundlage der Lektüre der Daten (vgl. ebd.). Das Forschungsinteresse galt ausschließlich inhaltlichen Kriterien und ist klar lernerseitig verortet. So stand weniger die Frage im Fokus *wie* Lerner und Berater gemeinsam Konzepte aushandeln und kommunikativ Wirklichkeit konstruieren, sondern *dass* SLK in der Sprachlernberatung beobachtet und in bestimmte Kategorien eingeordnet werden kann. Die Sprachlernberatung diene dabei als Instrument zur Datenerhebung. Mithilfe der Beratung kann SLK sichtbar gemacht werden, daher erschien ein ausschließlich deskriptives, kategorienbildendes Verfahren angemessen.

Die theoriegeleiteten Analysekategorien wurden mithilfe der Bildungsstandards (KMK: 2012) und der Klassifikation von Lernstrategien nach O'Malley & Chamot (1990) entwickelt. Somit konnte die SLK auf fünf Ebenen definiert werden, denen jeweils unterschiedliche Komponenten zugeordnet wurde.

Ebene der Sprachlernkompetenz	Kompetenz
Metakognitive Strategien	<ul style="list-style-type: none"> • Planen • Überwachen • Bewerten • Planen des Strategieeinsatzes • Bewerten des Strategieeinsatzes
Kognitive Strategien	<ul style="list-style-type: none"> • Wiederholen • Regeln anwenden • Vorwissen aktivieren • neue Informationen erschließen • Lesestrategie einsetzen • Schreibstrategie einsetzen • Hörverstehensstrategie einsetzen • Sprechstrategie einsetzen
Sozio-affektive Strategien	<ul style="list-style-type: none"> • Kooperation mit anderen Lernenden bezüglich einer Lernaufgabe (kooperatives Lernen) • Einholen von zusätzlichen Erklärungen beim Lehrenden oder anderen Lernenden • selbstinitiiertes, positives Denken bei der Bewältigung einer Lernaufgabe
Ressourcen zum Fremdsprachenlernen	<ul style="list-style-type: none"> • Identifizieren von Ressourcen (z. B. Orte/Zeit/Materialien/ Personen) • Nutzen von Ressourcen
Mehrsprachigkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Vorwissen aus anderer Sprache aktivieren • Vorwissen zur Erweiterung der fremdsprachlichen Kompetenz einsetzen

Abb. 1: Die fünf Ebenen von Sprachlernkompetenz und ihre Komponenten

Die Darstellung des Falls „Lena“ in diesem Beitrag beschränkt sich auf ihre Angaben im Kennenlernfragebogen und die Ergebnisse der Untersuchungen auf der Ebene der metakognitiven Strategien. Dabei werden die Teilkompetenzen *Überwachen*, *Planen* und *Bewerten* fokussiert.

3.1.1. Sprachlernbiographie

Lena studiert zum Zeitpunkt der Beratung den Studiengang „Moderne Fremdsprachen, Kulturen und Wirtschaft“ (MFKW). Ihr Hauptfach ist Englisch. Französisch und Betriebswirtschaft studiert sie als Nebenfächer. Ihre Muttersprache ist Deutsch. Englisch lernt sie seit dem dritten Schuljahr und hat diese Sprache auch als Leistungskurs belegt. Nach dem Abitur hat sie ein Jahr in Australien verbracht. Französisch lernt Lena seit dem sechsten Schuljahr und hatte diese Sprache ebenfalls als Leistungskurs. Spanisch lernt Lena seit dreieinhalb Monaten studienbegleitend in einem Sprachkurs. Im Kennenlernfragebogen gibt sie als Anliegen für Englisch mehr alltagsbezogene, authentische Kommunikation an. Auch möchte sie ihren Wortschatz in Französisch verbessern und eigenverantwortlich Spanisch lernen. Lena erwartet von der Beratung Tipps zum effizienten Vokabeln lernen und zum Zeitmanagement. Sie möchte besprechen „wieviel Zeit pro Woche pro Sprache sinnvoll“ (FB) ist.

3.1.2. Überwachen

Für gewöhnlich wird die Einteilung von metakognitiven Kompetenzen in der Reihenfolge *Planen*, *Überwachen*, *Bewerten* vorgenommen. Im Rahmen der Lernberatung erscheint bei der Untersuchung der Teilkompetenzen jedoch die Reihenfolge *Überwachen*, *Bewerten*, *Planen* sinnvoller, da sie dem Ablauf einer Beratung entspricht: In der Phase der Sprachlernbiographie und der Themaklärung lässt sich erkennen, wie Lena ihr Lernen *überwacht* und ihre aktuelle Sprachkompetenz *bewertet*. In den nachfolgenden Phasen im ersten Treffen *plant* sie ein Lernvorhaben. Dabei kann es zu Überlappungen kommen, was die Zuordnung der Transkriptionsbeispiele zu den Kategorien betrifft. Im Rahmen der begrenzten Möglichkeiten der Masterarbeit konnte dies nicht vermieden werden.

Lena zeigt in der Beratung, dass sie in der Lage ist, ihren Lernprozess zu überwachen. Dabei erscheinen ihre Ausführungen zunächst etwas ungenau, werden aber im Laufe des Gesprächs differenzierter. Sie bringt Anliegen für drei Sprachen in die Beratung ein. Bezüglich der englischen Sprache ist Lena mit ihrer Sprachkompetenz zufrieden (vgl. L, Absatz 46). Gerade von ihrem Auslandsaufenthalt nach dem Abitur hat sie stark profitiert, was ihr selbst bewusst ist:

[...]. Und dann war ich ein Jahr in Australien und ähm, ja, dadurch ist halt so Alltagsenglisch (lacht) ziemlich fließend und ähm, ja, das passt soweit [...] (L, Absatz 88).⁵

Mit ihrer Gastmutter telefoniert sie manchmal, erklärt jedoch, dass es ihr aus Zeitgründen schwer fällt, diese Gespräche regelmäßig einzurichten (vgl. L, Absatz 88). Als zusätzliche Ressource zieht sie Filme in englischer Sprache heran, um den Bezug zur Sprache aufrechtzuerhalten (vgl. L, Absatz 110). Sie hat Sorge, ihre momentane Sprachkompetenz des Englischen in ihrem Studium nicht aufrechterhalten zu können. Als Grund gibt sie an, dass „die Sprachkurse irgendwie nicht so sprachintensiv sind [...], wie ich mir das vorgestellt habe“ (L, Absatz 46). Außerdem stellen die im Kurs besprochenen grammatischen Inhalte eine Unterforderung für sie dar (vgl. L, Absatz 456).

Lena erklärt, neben ihrem Studium unbedingt Spanisch lernen zu wollen (vgl. L, Absatz 48). Sie hat festgestellt, dass sie dabei Struktur benötigt, die sie aber im Spanischkurs nicht vorfindet. Sie kommt daher zu dem Schluss, dass der Kurs als Ressource für sie nicht geeignet ist:

L: Also, ich würd es, klar, gerne weitermachen, aber, ähm, ich hab auch so ein bisschen das Gefühl, dass der nicht (.) so strukturiert ist, wie ich mir das vorstelle (lachend).

⁵ Die Zitatangaben (L, Absatz x) beziehen sich auf das Transkript der Beratung. Dabei steht L für *Lena* (die Ratsuchende) und A für *Anne* (die Beraterin).

A: Mhm (bejahend), okay.

L: Ähm, absolut gar keine Sprachpraxis, da fehlte auch die Motivation im Kurs, also, so von den anderen, da war ich immer die einzige, die was vorgelesen hat (lacht), und dann, ähm, klappt das natürlich irgendwie auch nicht so/

(L, Absatz 408-410).

Lena überlegt, selbständig Spanisch zu lernen. Sie ist allerdings der Meinung, dass sie sich beim Lernen des Spanischen auch mit dem Klang der Sprache beschäftigen sollte und denkt, dass ihr das Hören der Sprache fehlen würde, wenn sie den Kurs nicht mehr besucht. An dieser Analyse wird deutlich, dass sie ihren Lernprozess überwacht:

L: dann kann ich besser zu Hause sitzen, die anderthalb Stunden und was alleine lernen, aber dann hab ich es natürlich auch nicht im Ohr, das ist auch blöd (L, Absatz 412).

Lena ist sich ihrer eigenen Bedürfnisse auch beim Französischlernen bewusst: Sie wünscht sich eine Strategie zum Wortschatzlernen. Lena erklärt, sie sei hoch motiviert, ihr Ziel zu erreichen, hat aber Bedenken, dass ihr das Lernen zu viel werden könnte. Sie ist daher froh, dass sie den Lernumfang eingeschränkt hat. Lena kann ihren Lernplan auf potentielle Schwierigkeiten hin kontrollieren: Sie erklärt, sie habe keine Ablenkung von Freunden zu erwarten, weil ihre Freunde in ihrer Lernzeit, also der vorlesungsfreien Zeit, arbeiten müssen. Die Beraterin Anne unterstützt Lena bei der Einschränkung des Lernziels:

A: Also wären das so Gebiete, also Mode, Sport, Familie, Richtungsangaben (.), wo du sagst da würdest du/ würdest du gerne schon mal auf-arbeiten?

L: Ja, wär auf jeden Fall ein Anfang (lachend). Genau, ja, und //eben so//

[...]

L: So, irgendwie so Verben oder so, //ähm//

(L, Absatz 555-560).

3.1.3 Bewerten

Lena evaluiert ihre Sprachkompetenz, ihre Äußerungen sind aber teilweise undifferenziert. So erklärt sie, im Französischen ihren gesamten Wortschatz verloren zu haben. Es wird deutlich, dass sie aber eine Diskrepanz zwischen passivem und aktivem Wortschatz beobachtet:

L: Ähm (..) ja. Aber es fehlt dann halt echt so, also ich versteh es dann halt, wenn ich den Text lese, dann krieg ich es ja auch irgendwo zusammen, aber sobald ich dann selber das sagen muss, fehlen halt so die Worte, weil die halt irgendwie alle halt hinten runtergefallen sind und (lachend) deswegen ähm, (..) [...] (L, Absatz 510).

Ihre Sprachkompetenz im Spanischen bewertet Lena als sehr rudimentär. Dies lässt sich damit begründen, dass sie diese Sprache erst seit dreieinhalb Monaten lernt. Insofern erscheint ihre Einschätzung realistisch:

A: [...]. Und beim Spanischen?

L: Ja, da ist es ja im Grunde so alles. Also, ja. Da kann ich ja noch nicht so viel. Da müssen wir/ da geht es natürlich auch um Vokabeln und (..) Grammatik so (L, Absatz 203-204).

3.1.4 Planen

Für die drei von ihr ausgewählten Sprachen entwickelt Lena Ziele, die inhaltliche Schwerpunkte erkennen lassen. So differenziert sie auf der Ebene des Wortschatzes und der Grammatik jeweils bestimmte Themengebiete, denen sie sich in ihrer Lernzeit widmen möchte.

Für das Französischlernen legt Lena den Schwerpunkt auf die Erweiterung ihres Vokabulars (vgl. L, Absatz 60). Für die Sommerferien plant sie einen Urlaub in Frankreich, an den sie eine Aushilfstätigkeit an einer Rezeption, vermutlich eines Hotels oder Campingplatzes anschließen möchte (vgl. L, Absatz 153-156). Ihr Ziel, welches sie in der Beratung formuliert, betrifft ihre mündliche Kompetenz (vgl. L, Absatz 304). Ihr fällt es schwer, das Ziel

einzugrenzen, da sie das Gefühl hat, ihren gesamten Wortschatz verloren zu haben, wie bereits oben erläutert wurde (vgl. L, Absatz 48 sowie 98-102).

Im Englischen plant Lena, ihren Grammatikkurs durch eigenverantwortliches Lernen zu unterstützen. Während sie zunächst noch allgemein formuliert, ihre Grammatikkenntnisse nicht verlieren zu wollen (vgl. L, Absatz 446-448), legt sie nach längerem Überlegen fest, dass sie sich Präpositionen widmen möchte (vgl. L, Absatz 458-460) und der *Academic Word List*, einer Sammlung von englischen Wörtern und Ausdrücken aus dem akademischen Kontext (vgl. L, Absatz 474-476). Als Lernphase legt Lena die Zeit nach den Klausuren fest, d.h. sie wird vier Wochen nach dem Beratungstermin mit dem Lernen beginnen. Ihr scheint der Zeitpunkt passend, da sie dann die Semesterferien zum Lernen nutzen möchte (vgl. L, Absatz 282). Lena formuliert folgendes Ziel:

30.4.

Am 14.4. bin ich in der Lage mich aktiv am Französischunterricht*3 zu beteiligen, einfache Dialoge*1 in Spanisch zu führen und durch Sprachpraxis meine Kenntnisse*2 in Englisch beizubehalten. + Optimierung des Lernprozesses beim Vokabellernen.

*2 Grammatik (9/10) Gastmutter

> Prepositionen [sic!]

- AWL/Wortschatz

*3 Wortschatz

> Mode, Familie, Hobbys

> Verben (+Prep.) [sic !]

(8/10)

Dozentin

*1 Smalltalk (Hobby, Familie, Arbeit, Freizeit etc) [sic !]

> Wortschatz

> grundlegende Grammatik

> eigenverantwortliches Lernen

(10/10) Cousine

Auf die Frage der Beraterin hin, was Lena mit einfachen Dialogen meint, unternimmt sie den Versuch, dies zu konkretisieren, was sich auch oben in ihrem Ziel erkennen lässt:

L: Mhm (bejahend) Ähm. (...) Ja, vielleicht so A2-Niveau oder so, ich kann das immer so schlecht einschätzen (...) [...], ich bin ja jetzt in dem Speed-Kurs gewesen in (...) Spanisch

A: Ja.

L: Eben weil die Grammatik ja ähnlich ist wie im Französischen

A: //Mhm (bejahend)//

L: so (unv.) fehlt ja dann nur das spanische Vokabular sozusagen (lachend), ähm, und dass man in vier Wochen keine Sprache lernen kann ist auch klar. Aber irgendwie so die grundlegenden Dinge, dass man sich erst mal so auf der Straße verständigen kann (L, Absatz 319-332).

Hier zeigt Lena zum einen, dass sie einen realistischen Blick auf ihre Progression im Spanischen und die dafür notwendige Zeit hat. Dies wird deutlich, wenn sie erklärt, „dass man in vier Wochen keine Sprache lernen kann“ (L, Absatz 319-332). Zum anderen zeigt sich, dass sie Parallelen zwischen Sprachen im Sinne der Mehrsprachigkeit erkennen und sich diese in Teilen nutzbar machen kann. So hat sie die Ähnlichkeiten zwischen der spanischen und der französischen Grammatik erkannt (vgl. ebd.) und möchte sich daher eher auf das Vokabular konzentrieren.

Lena zeigt in den Phasen der Ressourcenidentifikation und des Handlungsplans, dass sie in der Lage ist, ihr Lernen zu organisieren und dabei ihre individuellen Bedürfnisse zu berücksichtigen. So legt sie fest, dass ihre Lernzeit erst nach den Klausuren beginnen soll und fünf Tage in der Woche umfasst. Das Wochenende lässt sie außen vor, da es ihr ungeeignet erscheint (vgl. L, Absatz 906). Für ihre Lernzeit veranschlagt sie drei bis vier Stunden (vgl. L, Absatz 908). Diese Zeitspanne erscheint aus der Beraterperspektive

angesichts des Umstandes, dass es sich um die vorlesungsfreie Zeit handelt, nur bedingt realistisch, da recht hoch angesetzt. Sie begründet ihre Wahl jedoch mit ihrer stark ausgeprägten Motivation:

L: Dass man sich das/ Ja, also ich will es ja irgendwo auch erreichen, da muss man ja auch (..) ein bisschen (..) ähm, was dafür tun (..) (Schreibgeräusche).

(L, Absatz 903-910).

Lena legt auch fest, an welchen Tagen sie welche Sprache lernen wird, wobei sie schwerpunktmäßig Französisch lernen möchte (vgl. L, Absatz 920). Bei der Erstellung ihres Handlungsplans ordnet Lena die von ihr identifizierten Ressourcen den einzelnen Sprachen zu:

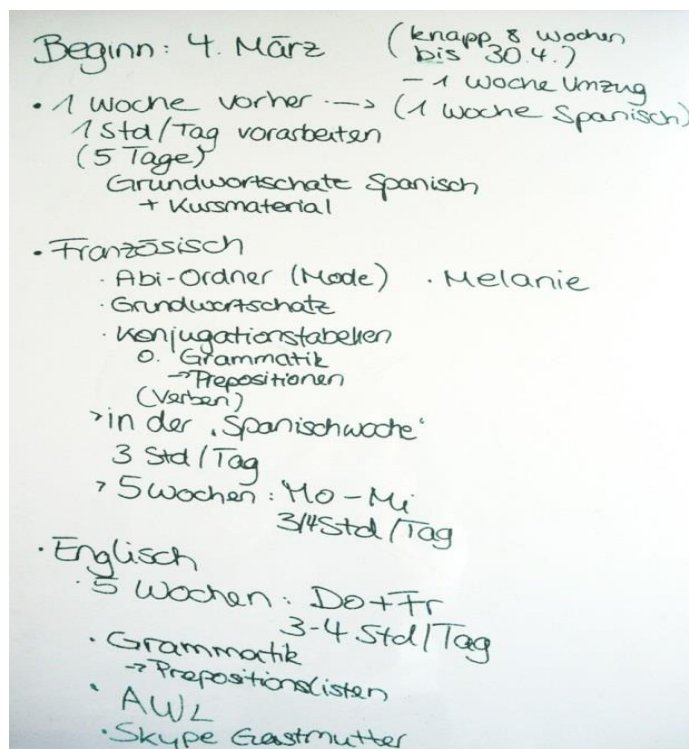


Abb. 2: Handlungsplan Lena

4 Zusammenfassung und Ausblick

Die Untersuchung hat gezeigt, dass sich bereits beim ersten Treffen einer Sprachlernberatung Hinweise auf die Entwicklung von Sprachlernkompetenz in den ausgewählten Bereichen feststellen lassen. Die in den Bildungsstandards formulierten Ziele zu Sprachlernkompetenz lassen sich im Rahmen wurden verfolgt und umgesetzt. So zeigt sich Lena in der Lage, die metakognitiven Strategien zur Überwachung und zur Bewertung der eigenen Sprachkompetenz einzusetzen. Ihre Äußerungen zur Sprachkompetenz in den drei Sprachen sind differenziert und beziehen sich auf die Fertigkeiten, die für sie relevant sind. Auch die Bewertung des Strategieeinsatzes gelingt ihr, was insbesondere an ihrer Reflexion bezüglich bereits erprobter Strategien zum Wortschatzerwerb erkennbar ist. Beim Planen ihres Lernprojekts zeigt sich Lena unsicher und scheint aus Sicht der Beraterin nur bedingt in der Lage, ihr Lernziel so zu formulieren, dass es realistisch ist. Dies zeigt sich u.a. an den verhältnismäßig umfangreichen Zielsetzungen. Hinsichtlich ihrer Ressourcen hat Lena an ihrer Zeit in Australien erkannt, dass Auslandsaufenthalte für sie eine wichtige und gewinnbringende Ressource darstellen, von der sie auch im Nachhinein noch profitiert.

An einigen Stellen sollte die Beratung in Zukunft optimiert werden. So scheint eine Beratung zu drei Sprachen (aus zeitlichen Gründen) nicht realisierbar. Es sollte daher auf nur eine Sprache fokussiert werden. Darüber hinaus stellt das Verharmlosen des Anliegens des Ratsuchenden eine Gefahr für die Beziehung zwischen Beraterin und Ratsuchendem dar und sollte vermieden werden. Eine Weiterentwicklung des Beratungskonzepts wäre möglich, indem durch vergleichende Einzelfallanalysen untersucht wird, wie sich die Sprachlernkompetenz der Studierenden im Laufe der darauffolgenden Sitzungen bis hin zur Abschlussevaluation der gesamten Beratung entwickelt. So erscheinen Longitudinalstudien sinnvoll, wie sie auch von anderen

Forschenden im Bereich der Sprachlernberatung zunehmend gefordert werden (vgl. Peuschel & Claußen sowie Mehlhorn & Kleppin, beide 2006).

Literatur

- Aguado, Karin (2013). Die Qualitative Inhaltsanalyse in der empirischen Fremdsprachenforschung: Grenzen, Potentiale, Desiderata. In: Aguado, Karin; Heine, Lena & Schramm, Karen (Hrsg.). *Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 119-135.
- Brammerts, Helmut; Calvert, Michael & Kleppin, Karin (2001). Ziele und Wege bei der individuellen Lernberatung. In: Brammerts, Helmut & Kleppin, Karin (Hrsg.): *Selbstgesteuertes Lernen im Tandem. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr, 53-60.
- Claußen, Tina & Peuschel, Kristina (2006): Zur Wirksamkeit von individuellen Sprachlernberatungen. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11/2. [Online: <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-2/beitrag/ClaussenPeuschel1.htm>, 04.06.2016].
- Holec, Henri (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Justus-Liebig-Universität Gießen (o. J.). *Selbst-Lern-Werkstatt/Sprachlernberatung*. [Online: <https://www.uni-giessen.de/cms/fbz/fb05/romanistik/institut/sprachlernberatung>, 04.06.2016].
- Kleppin, Karin & Spänkuch, Enke (2012). Sprachlerncoaching. Reflexionsangebote für das eigene Fremdsprachenlernen. In: *Fremdsprache Deutsch* 46, 41-49.
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister) (Hrsg.) (2012). *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die allgemeine Hochschulreife* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012).
- Martinez, Hélène; Klempel, Christina & Jahns, Silke (2014). unveröffentlichtes Abstract zur Arbeitstagung „Sprachlernberatung, Sprachlerncoaching, Sprachmentoring: Qualitätssicherung und wissenschaftliche Fundierung“ vom 02.-04.07.2015 an der Leibniz Universität Hannover.
- Martinez, Hélène & Meißner, Franz-Joseph (2014, erscheint). Sprachlernkompetenz. In: Tesch, Bernd; von Hammerstein, Xenia; Stanat, Petra & Rossa, Henning (2014): *Bildungsstandards aktuell: Englisch/Französisch in der Sekundarstufe II*. Braunschweig: Diesterweg.
- Mayring, Philipp (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Mehlhorn, Grit & Kleppin, Karin (2006). Sprachlernberatung: Einführung in den Themenschwerpunkt. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11/2. [Online: <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-2/beitrag/MehlhornKleppin1.htm>, 04.06.2016].
- O'Malley, J. Michael & Chamot, Anna Uhl (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rogers, Carl R. (1985). *Die nicht-direktive Beratung*. Frankfurt a.M.: Fischer.

Autorinnen und Autoren

Korrespondenzadressen

Jessica Böcker ist DAAD-Lektorin an der Universidad de Antioquia in Medellín, Kolumbien. Von 2011-2016 war sie Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Seminar für Sprachlehrforschung und Tandemberaterin am Zentrum für Fremdsprachenausbildung der Ruhr-Universität Bochum (hinfort RUB). Ihre Arbeitsbereiche sind: Fremdsprachenlernen im Tandem, selbstgesteuertes Fremdsprachenlernen, Sprachlern-Coaching und Lerntagebücher im Fremdsprachenunterricht.

Korrespondenzadresse: medellin@daad.co

Astrid Buschmann-Göbels, Dr. phil., Studium der Anglistik und Germanistik an der Universität Essen (heute Uni Duisburg-Essen). Promotion 1998 bei Werner Hüllen zum Thema 'Die Tradition der Universalgrammatik im England des 17. und 18. Jahrhunderts'. Von 2000-2006 Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Angewandte Sprachwissenschaft und Technologiegestütztes Fremdsprachenlernen; zuständig für die Projektkoordination des Tutorenprogramms Schulung zur Lernberatung, Entwicklung von Schulungsinhalten sowie Supervision. Weitere Arbeitsschwerpunkte: (Selbst-)Lernen in multimedialen Lernumgebungen und Entwicklung neuer Lernräume zum informellen Lernen; daneben im Bereich Englisch Coaching für Promovenden, Universitätsangehörige und Externe zuständig.

Korrespondenzadresse: bugoe@uni-bremen.de

Alexis Feldmeier, Dr. phil., Studium und Promotion im Fach DaF/DaZ. Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Westfälischen-Wilhelms-Universität Münster. Forschungstätigkeit im Bereich der sprachlichen Grundbildung, Alphabetisierung und des selbstgesteuerten Lernens.

Korrespondenzadresse: alexis.feldmeier@uni-muenster.de

Manja Gerlach, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Auslandsgermanistik. Geschäftsführerin der 'Arbeitsstelle für Lehrwerkforschung und Materialentwicklung' und 'Third-language learning with Skype'. Vorher DAAD-Lektorin am King's College London und freiberufliche Lehrkraft am Goethe-Institut London und Brüssel. Arbeitsgebiete: Lehrmaterialforschung und -entwicklung, Methodik DaF, Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik mit Schwerpunkt Deutschförderung, mediengestütztes Lernen von Fremdsprachen, z.B. im Rahmen von Fortbildungen in Zusammenarbeit mit dem Thüringer VHS-Verband und der Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch im IQ-

Netzwerk 'Integration durch Qualifizierung'. Mitarbeit im Verbundprojekt 'Kollaboratives Schreiben'. Lehrerhandreichungen zu *studio 21*.

Korrespondenzadresse: manja.gerlach@uni-jena.de

Katharina Grenningloh, seit 2012 Koordinatorin des Tandemprogramms, der DaF-Intensivkurse für internationale Studierende & der UNICert®-Prüfungen DaF am Sprachenzentrum der Westfälischen-Wilhelms-Universität Münster (hinfort WWU). Nach dem Master-Studium 'DaF/Deutschunterricht im Ausland' an der RUB arbeitete sie von 2009 bis 2011 als Lektorin für Deutsch an der Universidad de Oviedo.

Korrespondenzadresse: kgren_01@uni-muenster.de

Yan Huizi, seit 2012 Promovendin in der Sprachlehrforschung an der RUB zum Thema „Sprachlern-Coaching zur Unterstützung des selbstgesteuerten Lernens der deutschen Sprache für chinesische Studierende in Deutschland“.

Korrespondenzadresse: huizi.yan@hotmail.com

Annette Jahnke, Dr. phil.; arbeitet in der Planung und Organisation Englisch am Fremdsprachenzentrum der Hochschulen Bremens (seit 2002); verantwortlich für die curricularen Englischangebote an den Hochschulen im Land Bremen und für das hochschulübergreifende Englischprogramm UNICert II und III. Lernberatung Englisch mit Schwerpunkt Kurswahl und Testvorbereitung.

Korrespondenzadresse: jahnke@uni-bremen.de

Christina Klempel, ist derzeit an einer beruflichen Schule in Wetzlar als Lehrerin für Deutsch, Deutsch als Zweitsprache und Englisch tätig. Sie studierte Romanistik, Anglistik und Deutsch als Zweitsprache im Rahmen des Bachelor-/Masterstudiums 'Neuere Fremdsprachen und Fremdsprachendidaktik' in Gießen und Bordeaux. Neben ihrer zweijährigen Tätigkeit als Sprachlernberaterin am Institut für Romanistik der Justus-Liebig-Universität Gießen unterrichtete sie bis 2016 Deutsch, DaZ und Englisch bei verschiedenen öffentlichen und privaten Trägern.

Korrespondenzadresse: c.klempel@werner-von-siemens.de

Karin Kleppin, Prof. (em.) Dr. phil., promovierte zu Sprachlernspielen im Fremdsprachenunterricht. Als Lektorin für DaF unterrichtete sie mehrere Jahre in China, Frankreich und Marokko. Nach ihrer Habilitation im Fach Sprachlehrforschung mit dem Schwerpunkt Motivation war sie fünf Jahre als Professorin für Didaktik/Methodik DaF am Herder-Institut der Universität Leipzig und danach als Professorin für Sprachlehrforschung an der RUB tätig. Sie arbeitet in mehreren Projekten des DAAD, der ZfA (Zentralstelle für das Auslandsschulwesen), des Deutsch-Französischen Jugendwerkes und der

German-Jordanian University mit. Spezialgebiete sind das Prüfen, Testen und Evaluieren sowie Sprachlernberatung.

Korrespondenzadresse: karin.kleppin@rub.de

Lennart Koch, Dr. phil., studierte in Bochum und Madrid Germanistik, Geschichte und DaF; Lehrtätigkeit an der RUB und seit 2002 an der Universidad de Oviedo; 2011/12 Gastdozentur an der Ludwig Maximilian-Universität, München; Publikationen zur Literatur der Gegenwart und der Romantik, zur Übersetzung, zu *Cultural Studies* sowie zur Literatur- und Sprachdidaktik.

Korrespondenzadresse: kochlennart@uniovi.es

Michael Langner, Dr. phil., Studium der Germanistik und Geographie. Promotion in Linguistik zur Hochschulkommunikation. Lektor für DaF, dann Lehr- und Forschungsrat an der zweisprachigen Universität Freiburg/CH. Leiter des Selbstlernzentrums Sprachen und Entwicklung eines Konzepts zur Sprachlernberatung. 2008–2011 Gastprofessor (50%) an der Universität Luxemburg. Langjährige Erfahrung im Bereich Aus- und Fortbildung des Lehrpersonals für Sprachen. Arbeitsschwerpunkte: Autonomieförderung, Sprachlernberatung, digitale Medien und Sprachenlernen, Neurolinguistik bzw. Sprache-Musik-Gehirn.

Korrespondenzadresse: michael.langner@unifr.ch

Christoph Lehker hat von 1993 bis 1999 Germanistik, Geschichte und Politikwissenschaft in Potsdam und Dublin sowie bis 2001 DaF/DaZ studiert. Im Anschluss arbeitete er im DaF-Bereich des Sprachenzentrums der Universität Potsdam bzw. seit 2010 am Zentrum für Sprachen und Schlüsselkompetenzen, wo er die Bereiche Sprachen und DaF verantwortlich leitet. Arbeitsschwerpunkte sind Lernen mit digitalen Medien sowie Sprachlernberatung.

Korrespondenzadresse: lehker@uni-potsdam.de

Stefan Markov, Studium der Interkulturellen Kommunikation, DaF und Wirtschaftspädagogik in Chemnitz und Genua. Ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Herder-Institut der Universität Leipzig und hat dort Forschungsprojekte zu Sprachlernberatung/Sprachlerncoaching und Lernerautonomie mit Fokus auf 'schreibunerfahrene DaZ- und Zweitschriftler' durchgeführt. Ist Dozent in der Weiterqualifizierung für DaZ-Lehrkräfte in Alphabetisierungskursen.

Korrespondenzadresse: stefan.markov@uni-leipzig.de

Maria Meyer-Wehrmann, Studium der Romanistik und Slavistik an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster (WWU), 1. Staatsexamen, zehnmonatiger Aufenthalt in Paris im Rahmen des PAD-Programms, Referendariat in Bielefeld, 2. Staatsexamen. Von 1994-199 war sie DAAD-Lektorin in Russland, im Anschluss Sprachlehrerin für DaF am Sprachenzentrum der WWU. Seit 2008 Leiterin des Lehrgebiets DaF am dortigen Sprachenzentrum. Psychologische Beraterin und Supervisorin.
Korrespondenzadresse: mmw@uni-muenster.de

Maria Muallem, Dr. phil., Studium der Germanistik, Komparatistik, DaF und Philosophie an der Adam-Mickiewicz-Universität Poznań und der Universität Bayreuth; 1997 Promotion zu den deutsch-polnischen Wechselbeziehungen im 19. Jahrhundert; 1997-2003, Lektorin für Polnische Sprache am Lehrstuhl für Slawische Philologie der Otto-Friedrich-Universität Bamberg; seit 2003 Lektorin für DaF und Fachsprache am Fachsprachenzentrum der Leibniz Universität Hannover (hinfort LUH); seit 2012 Koordination des Bereichs 'Andere Sprachen' ebendort. Hier auch u.a. Organisation von Veranstaltungen zu Herkunftssprachen und Intensivkursen Polnisch Hannover-Poznań im Projekt 'Förderung des Erlernens kleiner Europäischer Sprachen', initiiert vom Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur, Mitorganisation der 4. Tagung zur Sprachlernberatung an der LUH.
Korrespondenzadresse: muallem@fsz.uni-hannover.de

Tomasz Rajewicz, Dr. phil., Mitarbeiter des Sprachenzentrums an der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt/Oder. Seit 2004 Dozent für Polnisch und Deutsch als Fremdsprachen. 2012 hat er die Koordination der Sprachlernberatung am Sprachenzentrum übernommen. Seit 2016 ist er für die Ausbildung der Sprachlern-Peer-Tutoren verantwortlich.
Korrespondenzadresse: rajewicz@europa-uni.de

Constanze Saunders, Dr. phil., beschäftigt sich seit über fünfzehn Jahren mit selbstbestimmtem Fremdsprachenlernen und Sprachlernberatung. Sie hat langjährige Beratungserfahrung, war in der Beraterausbildung tätig und hat zum Thema gelehrt und geforscht. 2016 hat sie ihre Promotion zum Thema Online-Sprachlernberatung abgeschlossen. Derzeit ist sie an der Humboldt-Universität zu Berlin an der *Professional School of Education* in der Lehrkräftebildung tätig.
Korrespondenzadresse: saunderc@hu-berlin.de

Monika Schelm, seit 1996 Lektorin für DaF und Fachsprache am Fachsprachenzentrum der LUH mit dem Schwerpunkt Wirtschaftsdeutsch und Schreibberatung; von 2003 bis 2012 Bereichskoordinatorin für Deutsch; seit

2012 Bereichskoordinatorin für mehrsprachige Angebote und Tandemkoordination, Organisation von E-Tandemkursen u.a. mit Italien, Mexiko, Chile, Japan und des *face-to-face*-Tandembereichs. Lernberatung, Leitung von Workshops zur Schulung von studentischen Lernberatern sowie Organisatorin von Studienreisen mit Tandemelementen. In Zusammenarbeit mit Dr. Klaus Schwienhorst und Dr. Maria Muallem Organisatorin der 4. Tagung zur Sprachlernberatung an der LUH.

Korrespondenzadresse: schelm@fsz.uni-hannover.de

Dorothea Spaniel-Weise, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für DaF/DaZ & Interkulturelle Studien sowie Erasmus-Koordinatorin; vorher DAAD-Lektorin an der Universidad Salamanca sowie Mitarbeiterin am Lehrstuhl 'DaF' der TU Dresden. Arbeitsgebiete: Europäische Sprachpolitik, Mehrsprachigkeit sowie Didaktik und Methodik des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache, Lehrerfortbildungen in DaF/DaZ. Autorin und Tutorin im Fortbildungsprogramm des Goethe-Institutes Deutsch Lehren und Lernen, Filmauswahl und Didaktisierungen zu den lehrwerksbegleitenden Videomaterialien von „studio d“ und „studio 21“, Leiterin der Zweigstelle Weimar/Jena der Gesellschaft für deutsche Sprache e.V.

Korrespondenzadresse: dorothea.spaniel-weise@uni-jena.de

Enke Spänkuch, studierte slawische Philologie und DaF an der Universität Leipzig; danach Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Seminar für Sprachlehrforschung der RUB. Seit 2006 Bereichsleiterin für 'individualisiertes Lernen', Beratung und Coaching am Zentrum für Fremdsprachenausbildung. In dieser Funktion befasst sie sich mit der Entwicklung und Implementierung von Konzepten zum selbstgesteuerten Fremdsprachenlernen. Nach einer Ausbildung zum „systemisch-konstruktivistischen Einzel und Teamcoach im Management (Hamburg)“ (2009-2010) entwickelte sie das Konzept des Sprachlern-Coachings an Hochschulen.

Korrespondenzadresse: enke.spaenkuch@rub.de

Dieser Band entstand im Anschluss an eine Tagung zu Sprachlernberatung, die im Juli 2015 an der Leibniz-Universität Hannover stattgefunden hat. Die wesentlichen Beiträge aus drei Sektionen behandeln theoretisch-konzeptionelle Aspekte neben Fragen der Qualitätssicherung und Beispielen von good practice. Der Band gliedert sich dementsprechend in drei Bereiche:

Konzepte und Forschung behandelt Fragen der Definitionen und der Konzepte zu Sprachlernberatung bzw. -coaching und ihre wissenschaftliche Fundierung.

Qualitätssicherung widmet sich den Standards, die für die Aus- und Weiterbildung und die Evaluation solcher Angebote notwendig sind.

Praxis zeigt Beispiele für praktische Erfahrungen, die für den Gesamtkomplex Sprachlernberatung von großem Interesse sind.

Ein Beitrag, der den Band einleitet, beleuchtet zusätzlich die Herausforderungen für Sprachlernberatung durch die Digitalisierung und thematisiert Ausblicke in die Zukunft.